МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (88)

30 июня 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 19.06.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 80.
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

№ 3 (88)

30 June 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 19.06.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 80.
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

Абдулаева М.А. 359
Абдулазимова Т.Х. 245
Абдулгалимова Г.Н. 361
Абдусаламов М.М. 197, 265
Аверина М.А. 393
Агаев Р.М. 357
Агальцова Д.В. 12
Агарагимова В.К. 230, 232
Алибекова Д.М. 620
Алиева Ф.А. 556
Алипулатов И.С. 424
Андреева Е.Ю. 5
Аникин Д.В. 542, 607
Артемова К.А. 564
Архипова М.В. 316
Асланбекова А.Х. 232
Астащенко Е.В. 537
Астраханцева Е.А. 15
Ахматова Ф.Х. 398
Ахмедова Э.М. 54

Б

Баданина Л.А. 322
Бажукова Е.Н. 326
Базаркулов С.О. 7, 204
Базоркина Х.Б. 400
Байрамукова С.К. 566, 568
Байчорова Х.С. 47
Барахоева Н.М. 400
Баскаков С.В. 10
Батагова Т.Э. 30
Баташева М.Х. 579
Баянкин О.В. 267
Бгуашев А.Б. 234, 236
Бедирханов С.А. 402
Бекеева А.М. 504
Беленкевич Е.В. 581
Бережная О.В. 161
Биймырсаева Э.М. 15
Блок О.А. 225
Боброва Т.О. 540
Богданова Ю.З. 56
Бокова О.А. 199, 202
Болотюк В.А. 180
Болотюк Л.А. 180
Борисова А.А. 404
Бородина Е.М. 19, 185
Бубенчикова А.В. 292
Булат Р.Е. 47
Бурнашева Э.П. 187
Быкова Е.А. 271

В

Ваганова Ю.В. 189
Валькова Ю.Е. 12
Ван Дэндэн 372380
Ван Линлин 406
Ван Тяньцзяо 409
Ван Цяоши 412
Вахитов Д.Р. 15
Вахтерова Е.В. 506
Везиров Т.Г. 163
Веренич Т.К. 22
Винникова О.А. 192
Виноградова И.В. 389
Внучкова Т.Н. 377
Вовк Е.В. 287

Г

Гаджиахмедова М.Х. 620
Гаджимагомедова Т.Г. 230
Галиуллина А.Р. 414
Гаммакуева А.С. 416
Гасанова М.А. 447, 554
Гасанова С.Н. 618
Гилданова Д.И. 114
Гнездилова Е.В. 419
Голубева Н.Л. 170
Гончарова М.С. 330
Горбачева В.А. 141
Горбачева Д.А. 216
Григорьева С.Ю. 574
Гриневецкая Т.Н. 15, 274
Гришечкина А.М. 59
Гудкова А.В. 389
Гузева М.В. 161
Гуров В.Н. 238
Гурова Е.В. 238
Гусейнова М.К. 509

Д

Давидян Д.Л. 206
Давиташвили Е.Т. 194
Давлетова К.Б. 335
Давыденко М.В. 18
Давыдова Л.Н. 62
Девятияров Д.В. 559
Дедова О.В. 534
Деева Н.В. 425
Делий П.Ю. 285
Демина Т.З. 19, 185
Джара Н. 44
Дибирова А.М. 624
Диль А.В. 585
Димитриев А.Д. 241
Доглаев А.Ю. 63
Долгушина Ю.В. 294
Дронов В.М. 139
Дугарская Т.А. 249

Е

Евенко Е.В. 587
Емелина А.А. 305
Ерина И.А. 243
Есаков В.А. 148

Ж

Жигаева А.А. 22
Житиневич Д.Г. 209

З

Загрядская Н.А. 25
Задорожная Ю.В. 572
Заречнев Д.О. 28
Затеев В.В. 274
Зима В.А. 66
Зубенко Е.В. 421
Зуев И.А. 68

И

Ибнмасхудова П.М. 361
Ибрагимов М.И. 424
Ибрагимова Л.И. 624
Ибрагимова П.А. 465
Ибрагимова Р.Ю. 230
Иванова А.В. 212
Ивина М.К. 590
Илларионов В.В. 404
Имашев Г. 386
Иоакимиди Ю.А. 234, 236
Исламов Р.Р. 238
Испагиева С.И. 618

К

Кабзистый А.Н. 30
Калинина О.В. 384
Калугина О.А. 512
Каменева Ю.Ю. 513
Камерис А. 333
Караева З.Б. 449, 453
Караева Л.Б. 449, 453
Карасев А.И. 214
Карасева О.В. 216
Карданов Р.Р. 245
Карпова Л.Г. 150
Карягина Н.В. 234
Келеман Л.А. 87
Керимов М.М. 364
Керимова Д.Ф. 562
Кирилин К.А. 481
Кирилина Ю.П. 163
Кириллова Е.О. 515, 521
Клименко Г.В. 428
Клюкина Ю.В. 496
Кожурова А.А. 277, 314
Койкова Э.И. 292
Кокова А.В. 616
Колесникова Т.В. 66
Колобов А.Н. 100
Комиссарова Л.М. 377
Кондрахина Н.Г. 366, 369
Конобеева А.Б. 148
Коркмазов А.В. 252
Коробкова В.В. 71
Котова Д.С. 430
Краснова В.С. 141
Крежевских О.В. 33
Кремлева Ю.В. 38
Кривошеева Е.И. 594
Крисальная Ю.В. 596
Куанбаева Б.У. 386
Кузнецова Е.Н. 540
Кузнецова Н.В. 218, 526
Кузьмич С.В. 435
Кукина Е.А. 301
Куликова О.О. 290
Кулинская Е.В. 301
Купцова С.А. 40
Курбанова Л.У. 243
Куртвапова В.М. 73
Кучерук Д.В. 279

Л

Ламина А.Т. 455, 457
Лебедев А.Ю. 47
Ли Гэнь 440
Ли Сыюй 372, 380
Логинова Н.С. 38
Лю Лэ 406
Лю Синь 530

М

Магомедов Д.М. 459
Магомеддибирова З.А. 166
Магомедова А.Н. 232
Магомедова С.И. 443
Майборода Н.А. 594
Малая А.Г. 76
Мамалова Х.Э. 252
Манахова Е.Б. 78
Манскова Е.А. 445
Мансуров Т.М. 359
Мао Юйянь 534
Мариничева А.В. 542, 607
Мархиева М.В. 243
Марюхина В.В. 134
Маслов Г.Н. 310
Маслов М.С. 42, 143
Махрина Е.А. 81
Мельник Н.В. 564
Мельникова Ю.А. 199, 202
Мельниченко Н.Ю. 83
Митрохина Л.М. 287
Михайлова А.И. 33
Мицкевич М.В. 338, 341
Морозова О.Н. 587
Муртазалиева Н.И. 554
Мусс Г.Н. 279
Муссауи-Ульянищева Е.В. 167
Мутаева С.И. 620, 624
Мухамедова Ф.Х. 556
Мячина В.А. 62

Н

Наволокин И.И. 85
Насыпаная В.А. 247
Ненюк Е.А. 221, 223
Неумоева-Колчеданцева Е.В. 146
Неустроева Е.С. 384
Никитин Н.А. 47
Никитина В.В. 361
Николов Н.О. 283
Никонорова Н.В. 318
Нюфтин Е.В. 274

О

Окунев С.А. 364
Олесов Н.П. 52
Олесова М.Д. 212
Осипов В.А. 187

П

Павленко С.А. 87
Павлова Л.Э. 343
Панова Н.Г. 153
Панчишко Л.М. 170
Панчук Т.А. 173
Патачакова С.С. 176
Пашина М.В. 97
Пашина С.А. 54
Перелыгина И.А. 155
Пермякова Т.Н. 499
Петрусевич А.А. 97
Петухова А.Ю. 314
Пивкина Н.Н. 542, 607
Питько Р.И. 90
Позднякова И.Р. 54
Поминова О.Л. 357
Пономарева Е.А. 22
Пономаренко О.П. 38
Постоенко И.А. 574
Проминская О.И. 396
Протазанова П.С. 601
Прохорова И.С. 87
Прояева И.В. 100
Пэн Иньлай 102

Р

Рабаданова С.М. 622
Рачковская Н.А. 83
Решетова О.П. 396
Рогожина Т.С. 139
Романова Е.Н. 479
Романова М.А. 228
Русакова Т.Г. 279
Рязанов С.С. 105

С

Савина В.В. 542, 607
Сагирьянц Е.С. 626
Сагитов Г.М. 465
Салимгереева Н.А. 447
Салыкбаева Ж. 386
Самсонова Н.В. 294
Самылова О.А. 107
Санникова А.И. 71
Сардарова С.Н. 197
Селюкова Е.А. 66
Серых Р.Н. 10
Смит Е.Д. 158
Собакина Е.Р. 277
Соловкина И.В. 109
Сорокопуд Ю.В. 249
Сошников А.О. 603
Спиридонов О.А. 346
Старинина О.В. 112
Степанова В.С. 263
Стренева Н.В. 570
Стрижкова О.В. 570
Супрунов С.И. 267
Суханова А.С. 467
Сухорукова И.Г. 320
Сушкова С.А. 249

Т

Тагирова С.А. 114
Таибова П.Т. 443
Талеева А.С. 116
Танцура Т.А. 297
Тарасов А.Н. 299
Темербекова А.А. 109
Тимофеева С.П. 120, 122
Тихонова Н.Ю. 471
Тишкина И.А. 496
Токова А.Р. 461
Толстых О.С. 62
Тумышева А.А. 386
Тутова Ю.И. 81
Тянь Кайгэ 475

У

Ужахова З.М. 93
Узарханова А.С. 245, 252
Ульянищева Л.В. 167
Умаханова У.С. 620
Утеева Р.А. 214
Уткина Е.В. 477

Ф

Федулов Б.А. 28
Федюн Е.Г. 170
Фещенко Д.С. 545
Филимонюк Л.А. 254
Фокина С.П. 479
Фоминых Н.Ю. 292
Фортова Л.К. 125, 189, 389
Фотиева И.В. 481
Фурманова М.И. 59
Фурсова П.В. 127

Х

Хадулаева У.Ш. 483
Халилов М.Ш. 547
Халина Н.В. 542, 607
Хасанова П.Х. 129
Хашегульгова Ж.А. 93
Ховалыг Н.Н. 257
Ху Янисинь 485

Ц

Цао Чуньмей 611
Циленко Л.П. 496

Ч

Чеерчиев М.Ч. 463
Черноморец Т.В. 259
Чеснокова Н.Е. 178
Чжан Ли 577
Чжан Юе 489
Чжан Юньшэн 491
Чжао Чэньси 430
Чжоу Юйцзе 493
Чжу Янь 549
Чибирев С.В. 349
Чугаева К.М. 95
Чэнь Канюй 613

Ш

Шаталова Н.П. 131
Швед Е.А. 180
Шевейко С.В. 287
Шелюгина О.А. 18
Шепелева Л.А. 134
Шергина Т.А. 263
Шиманская Г.С. 301
Шиповская А.А. 496
Широких А.Ю. 136
Шихшалилов М.П. 265
Шор Г.А. 414, 601
Шрам В.П. 236

Щ

Щербаков И.Е. 216

Э

Эверстова Н.Н. 499
Эджибадзе А.В. 125
Эньшуай Лю 531

Ю

Юдина А.М. 305, 389
Юдина В.А. 33
Южакова Н.Е. 366, 369
Юрина И.А. 552
Юрова Ю.В. 254

Я

Ян Вэньхуэй 501
Янчевская К.А. 377
Яо Вэньцзяо 308
Яцентковская Н.А. 353

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-5-7

***Andreeva E.Yu.**, lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

ON THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF EXERCISES IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO LAW STUDENTS. The article highlights an important problem of working out an optimal complex of exercises for the purposes of teaching professional communication to foreign BA law students. Different approaches of the famous Russian and foreign pedagogy researchers to creation of the universal set of relevant exercises which aim to develop various professional skills are stated and analyzed in the article. The main body of the paper is devoted to the attempt of the author to develop the actual microsystem of tasks, which can be offered to foreigners studying law in Russian, within the framework of the combined speech acts "reading – speaking" and "listening – writing". In conclusion, the author of the research proves the relevance of the considered microsystem of exercises for foreign law students.

Key words: **system of exercises, skills, combined speech acts, reading, speaking, listening, writing.**

***Е.Ю. Андреева,** преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва; аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье освещается актуальная для современной науки проблема составления оптимальной системы упражнений для обучения профессиональному общению иностранных студентов-бакалавров, изучающих юридические дисциплины на русском языке. Рассматриваются и анализируются различные подходы известных отечественных и зарубежных исследователей к созданию комплекса актуальных упражнений, направленных на развитие различных видов умений иностранных учащихся. Основная часть настоящей статьи посвящена разработке типовых заданий в рамках комбинированных речевых актов «чтение – говорение» и «аудирование – письмо». В конце статьи автор обосновывает актуальность рассмотренной микросистемы упражнений для иностранных студентов-юристов.

Ключевые слова: **система упражнений, умения, комбинированные речевые акты, чтение, говорение, аудирование, письмо.**

В современной педагогической науке одной из ключевых задач ученых-методистов и преподавателей-практиков является разработка оптимальной системы упражнений, направленной на формирование у учащихся коммуникативной компетенции в видах и формах речевого общения, в которых непосредственным образом осуществляется их деятельность [1; 2; 3]. В настоящее время появляется большое количество исследований, посвященных проблеме обучения учебно-профессиональному общению на материале специальных текстов. Некоторые из научных работ, в которых реализуются самые известные на сегодняшний день принципы описания текста, будут рассмотрены в данной статье с целью выявления оптимальных принципов представления текстового материала иностранным студентам, изучающим юридические дисциплины.

Основной целью данной статьи является выбор методической основы для создания системы упражнений на основе материала текстов, предназначенных для иностранных бакалавров-юристов.

Своей основной задачей автор ставит представление микросистемы упражнений на материале текстов юридических дисциплин.

Актуальность настоящей статьи определяется прежде всего тенденцией к развитию отрасли юридического образования. Интерес к юридической тематике в целом и к конкретным отраслям права в частности способствует появлению новых учебников, учебных пособий и статей по праву. Анализ данных источников даёт, в свою очередь, основу для составления системы упражнений, целью которой является формирование у учащихся необходимого объёма навыков и умений в рамках языка специальности.

Научная новизна данной статьи заключается в расширении представлений о принципах освещения текстового материала для обучения иностранных студентов-юристов. Кроме того, анализ юридических источников может служить лингводидактическим и лингвопрагматическим целям, помогая чётко структурировать изучаемый материал.

Обращаясь к истории вопроса о создании системы упражнений в целях преподавания иностранного языка, необходимо отметить, что одним из первых учёных, предпринявших попытку разработать такую систему, был немецкий методист Б. Эггерт [4]. В своём научном труде он проводит параллель между системой упражнений и задачами обучения, а также умениями и навыками, которые обретают студенты в процессе обучения. Более того, исследователь обращает внимание на связь умений и навыков учащихся с психологическими особенностями в процессе освоения материала.

Среди авторитетных зарубежных исследователей, стремящихся создать универсальную систему упражнений для преподавания иностранных языков, следует выделить Ч. Фриза и Р. Ладо. Ученый Р. Ладо соединяет в своей системе лингвистический фактор речевой деятельности, состоящий из упражнений дистрибутивного и трансформационного типов, и психологический, который включает упражнения на имитацию, воспроизведение и репродукцию. Следует отметить, что особое внимание в данной системе уделяется именно лингвистическому фактору. С опорой на классификацию Ладо традиционно выделяются следующие типы упражнений: 1) устные упражнения на аудирование, основная цель которых заключается в проверке понимания материала учащимися; 2) устные упражнения на имитацию; 3) упражнения на замены; 4) упражнения на трансформацию; 5) разговорная практика обучаемых; 6) упражнения вопросно-ответного плана; 7) упражнения на регрессивное повторение предложений; 8) синтетические упражнения; 9) упражнения на составление собственных контекстов из определенного списка слов по типовой модели в рамках конкретно обозначенной темы [1, с. 286].

В отечественной методике преподавания иностранных языков в середине XX века основная задача заключалась в обучении студентов устной речи как

средству общения по специальности. Инновационный подход к дифференциации видов упражнений, который зиждется на различении языка и речи, предложил известный исследователь И.В. Рахманов [5]. Согласно данному подходу все упражнения могут быть условно разделены на языковые и речевые.

Большой интерес также вызывает подход А. Д. Климентенко [6], в котором учёный делает акцент на особом типе упражнений – подготовительном. Данный тип состоит из тренировочных и творческих упражнений, и в то же время они противопоставляются речевым. Подготовительные упражнения, по убеждению Климентенко, помогают решить следующие задачи: 1) отработка языкового материала (грамматика, лексика, а также речевые модели); 2) доведение данного материала до автоматизма. И кроме того, иностранные студенты учатся применять приобретённые знания в творческом ключе [1, с. 289].

В своих дальнейших исследованиях ученые-методисты осознают несостоятельность единичного критерия для цели отбора упражнений и их построения в чёткую систему. Таким образом, предпринимается попытка объединения лингвистического и психологического подходов, и тем самым происходит отказ от единой системы упражнений для обучения студентов основным видам речевой деятельности [7]. Различные учёные предлагают свои уникальные подходы к построению оптимальной системы упражнений. К примеру, в работах Е.И. Пассова [8; 9; 10] упражнения в зависимости от их коммуникативной направленности разделяются на подготовительные и коммуникативные.

В последующих попытках построения эффективной системы упражнений основное внимание уделяется языковому и содержательному аспектам высказывания. Например, Г.И. Рожкова в своих трудах исследует зависимость системы упражнений от типа грамматического материала [11]. Исследователь Г.А. Битехтина в своих работах разделяет подготовительные упражнения на языковые и содержательные, нацеленные на развитие памяти, слухового восприятия и прочих важных аспектов [12].

Дальнейшие исследования данной проблемы связывают прежде всего с работами Е.И. Вишневского [13], разработавшим комплекс упражнений, который коррелирует с тремя базовыми сторонами функционирования языка – лингвистической, психологической и социальной. Данные части представляют собой единое целое, помогая тем самым реализовывать функцию языка как орудия общения. В соответствии с данным подходом различают три системы упражнений: 1) упражнения, формирующие речевые навыки и умения; 2) упражнения, способствующие усвоению языкового материала; 3) упражнения коммуникативного плана [1, с. 292].

Д.И. Изаренков в своем исследовании [14] выделяет три разграничительных параметра, которые представляют собой основу для построения системы упражнений: 1) общий характер операционного действия с материалом, составляющим содержание конкретного упражнения; 2) коммуникативность единиц обучения, дифференцирующих типы упражнений (языковые единицы, речевые единицы, коммуникативные единицы); 3) когнитивные операции, которые используют студенты при выполнении упражнений. По данным критериям выделяются пять разновидностей упражнений [1, с. 296].

Проанализировав основные научные труды по обучению речи, можно сделать вывод об эффективности подхода Д.И. Изаренкова к классификации упражнений в связи с тем, что исследователь впервые вводит разграничительные параметры, являющиеся решающим фактором при разработке комплекса упражнений для студентов тех или иных специальностей. В дальнейших исследованиях, относящихся к данной проблематике, профессор В.Т. Марков выделяет шесть основных типов упражнений:

1) имитативные, требующие воспроизведения образца в готовом виде, задействуя при этом механизмы восприятия и памяти;

2) аналоговые, базирующиеся на элементарном сочетании речевых образцов, с включением механизмов восприятия, представления, памяти и мышления;

3) имитативно-аналоговые, заключающиеся в производстве лексико-грамматической адаптации и строящиеся на механизмах первых двух разновидностей упражнений;

4) конструктивные, построенные на осознанном выборе слов с использованием готовых грамматических конструкций, на базе механизмов долговременной памяти;

5) упражнения творческого типа, которые должны выполняться учащимися самостоятельно, без применения образцов, однако при этом необходимо наличие смысловых опор, представляющих собой планы, схемы, таблицы, ключевые слова и т.д.; при этом происходит задействование механизмов долговременной памяти и воображения;

6) творческие упражнения, которые выполняются студентами самостоятельно, без опоры на типовые модели и схемы [1, с. 296].

Что касается системы упражнений для обучения общению иностранных студентов-юристов, то разработка заданий в рамках комбинированных речевых актов (чтение – говорение, аудирование – письмо) представляется наиболее эффективной применительно к иностранным студентам, изучающим юридические дисциплины.

Микросистемы упражнений, применяемые на начальной стадии комбинированных речевых актов «чтение – говорение», состоят из нескольких частей. Вначале идёт предтекстовый этап, который проверяет следующие умения иностранных студентов-юристов:

1. Умения, которые сопряжены с пониманием лексического значения слова или словосочетания. Представляется целесообразным предложить следующие виды упражнений:

а) найдите в предложенном тематическом списке слов те слова, которые не принадлежат по значению к данной группе. Аргументируйте свой выбор.

монархия, республика, шариат;

б) найдите в своём родном языке эквивалент данному ниже словосочетанию:

финансово-правовые санкции.

2. Умение соотносить слова с изучаемой темой:

а) выделите в данном ниже микротексте основные правовые термины:

Федеральный арбитражный суд округа является вышестоящей судебной инстанцией по отношению к действующим на территории соответствующего судебного округа арбитражным судам субъектов РФ. Полномочия, порядок образования и деятельности федерального арбитражного суда округа устанавливаются федеральным конституционным законом. В РФ действует 10 федеральных арбитражных судов округов, созданных после введения в действие с Федерального конституционного закона «Об арбитражных судах в Российской Федерации» 1995;

б) найдите в данных предложениях слова, раскрывающие основной тезис:

Значение состава преступления заключается в том, что оно выступает единственным основанием наступления уголовной ответственности. Это положение вытекает из ст. 8 УК РФ, согласно которой основанием уголовной ответственности считается совершение деяния, содержащего все признаки состава преступления, предусмотренного настоящим Кодексом. Состав преступления всегда используется при квалификации общественно опасных деяний.

3. Умения, связанные с узнаванием грамматической формы слова:

а) укажите в данном микротексте предложения, которые относятся:

1) к простым; 2) к сложным. Подчеркните главные и второстепенные члены всех предложений:

Конвенция об исковой давности в международной купле-продаже товаров подписана в Нью-Йорке в 1974 г. Она действует с поправками, внесёнными в 1980. В Конвенции об исковой давности в международной купле-продаже товаров участвует малое число государств. Конвенция определяет условия, при которых требования покупателя и продавца друг к другу, вытекающие из договора международной купли-продажи товаров или связанные с его нарушением, прекращением либо недействительностью, не могут быть осуществлены вследствие истечения определенного периода времени.

Второй этап – притекстовый – направлен на развитие умения учащихся легко ориентироваться в смысловой организации текста по опорным словам, а также выделенным фразам. Студентам целесообразно предлагать прогностические типы упражнений, где проверяется глубина понимания основной информации текста. Формулировка упражнения может быть следующей: прочитайте приведённый ниже текст и ответьте на вопросы к нему.

Наконец, послетекстовый этап ориентирован на развитие у студентов-юристов следующих умений:

1) строить монолог по заданной теме. Можно предложить следующую формулировку упражнения завершающего этапа: прочитайте текст. Постарайтесь передать основную мысль данного отрывка в 3 – 5 предложениях. Составьте тезисный план данного текста;

2) вести тематическую беседу.

Обсудите с одногруппниками тему *«Роль закона в современном обществе»*. В ходе подготовки к беседе составьте краткий план, состоящий из основных пунктов, которые впоследствии необходимо будет осветить;

3) вести полемическую беседу (дискуссию).

Согласны ли Вы с утверждением третьего Президента США Томаса Джефферсона: *«Если народ надеется, что в условиях демократии можно быть непросвещённым и свободным, это то, чего никогда не было и не будет»*? Аргументируйте свою точку зрения, приведите примеры. Обсудите своё мнение с другими участниками дискуссии.

Комбинация ‘‘аудирование – письмо’’ может быть представлена различными речевыми актами. В рамках данной статьи будет рассмотрено такое сочетание, как ‘‘конструктивное слушание – письмо’’, примером которого служат записи лекций. Фиксация основной информации, передаваемой лектором, в письменном виде (от руки или на ноутбуке/планшете), несомненно, является одним из важнейших навыков, которыми должен обладать иностранный студент-юрист.

Предтекстовый этап развивает следующие необходимые умения:

1) направленные на развитие механизма оперативной памяти. Пример формулировки задания: *прослушайте фразы, соедините их в одно предложение. Определите, где необходимо обозначить паузы;*

2) связанные с узнаванием грамматической формы слова: прослушайте микротекст. *Выпишите начальную форму указанных слов*. Или *прослушайте предложение, постарайтесь точно понять его; выпишите слова и словосочетания, содержащиеся в нём;*

3) связанные с конструированием предложения на основе ключевых слов: *постройте предложение по данной структурной схеме; составьте собственные предложения с использованием данных слов и словосочетаний.*

Притекстовый этап ориентирован на следующие необходимые умения иностранных учащихся:

1) ориентироваться в смысловой организации текста с опорой на слова-маркеры. *Прослушайте текст. На основе данных ключевых слов определите общую смысловую организацию текста;*

2) находить существенные или отдельные факты текста и осуществлять их обобщение. *Прослушайте текст. Сделайте краткий конспект, который поможет восстановить основное содержание текста; Прослушайте текст. Составьте вопросы к данному тексту;*

3) умение, заключающееся в установлении иерархии фактов в тексте.

Прослушайте текст, постарайтесь точно понять его. Изложите основную информацию, которую Вы услышали, в виде кратких тезисов.

Микросистемы упражнений, применяемые на конечной стадии комбинированных речевых актов «аудирование – письмо», направлены на следующие важные аспекты:

1) умение объединять информацию в виде отдельных абзацев в более объёмные блоки. *Пользуясь планом прослушанного текста, изложите в письменном виде основную информацию текста;*

2) умение применять основные нормы пунктуации русского языка.

Опираясь на ключевые слова, составьте конспект главы из учебника по праву. Составьте реферат-резюме предложенной статьи на юридическую тематику;

3) умение членить и разграничивать предложно-именные группы, произносимые как единое целое.

Прослушайте текст. Выпишите сочетания слов с предлогами.

Рассмотрев такие виды комбинированных речевых актов, как «чтение – говорение» и «аудирование – письмо» в рамках данной статьи, можно сделать вывод о том, что для иностранных студентов, которые изучают юридические дисциплины на продвинутом этапе обучения, есть основания считать данные комбинации наиболее актуальными. Первый вид комбинированных речевых актов важен для учащихся-юристов, так как он является основой по обучению дискуссионному общению, а также даёт возможность научиться восприятию информации письменных источников и затем обсуждению прочитанного. Такая вариация, как ‘’аудирование – письмо’’, будет полезна для развития важного навыка конспектирования информации, излагаемой лектором.

Библиографический список

1. Марков В.Т. *Лингводидактическое описание учебного текста и технология обучения речевому общению иностранных студентов гуманитарного профиля в основных видах и актах речи.* Москва, 2002.
2. Сосенкова Е.Ю. Оптимальные критерии анализа текстов для иностранных студентов, изучающих юридические дисциплины. *Актуальные проблемы гуманитарных наук*: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции. Москва, 2014: 87 – 91.
3. Сосенкова Е.Ю. Актуальные критерии анализа текстов для иностранных студентов, изучающих юридические дисциплины. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; Ч. I, № 12: 167 – 169.
4. Eggert B. *Ubungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht.* Leipzig, 1911.
5. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1965; № 4: 27 – 32.
6. Климентенко А.Д. Некоторые. вопросы системы упражнений, обучающих умению выражать свои мысли на иностранном языке. *.Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе*. Москва, 1973.
7. Лапидус Б.А. *Обучение второму иностранному языку как специальности*. Москва: Высшая школа, 1980.
8. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур*. Москва: Просвещение, 2000.
9. Пассов Е.И., Колова Т.И. и др. *Беседы об уроке иностранного языка*. Ленинград: Просвещение, 1975.
10. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Москва: Глосса-Пресс, 2010.
11. Рожкова Г.И. *К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам*: спецкурс для иностранных студентов-филологов. Москва: Издательство МГУ, 1983.
12. Битехтина Р.А. *26 разговорных уроков*. Пособие для иностранцев. Москва, 1972.
13. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете различных подходов к обучению иностранным языкам. Иностранные языки в школе. 1983; № 6: 60 – 61.
14. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании. *Русский язык за рубежом*. 1994; № 1: 77 – 85.

References

1. Markov V.T. *Lingvodidakticheskoe opisanie uchebnogo teksta i tehnologiya obucheniya rechevomu obscheniyu inostrannyh studentov gumanitarnogo profilya v osnovnyh vidah i aktah rechi.* Moskva, 2002.
2. Sosenkova E.Yu. Optimal'nye kriterii analiza tekstov dlya inostrannyh studentov, izuchayuschih yuridicheskie discipliny. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk*: sbornik nauchnyh statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2014: 87 – 91.
3. Sosenkova E.Yu. Aktual'nye kriterii analiza tekstov dlya inostrannyh studentov, izuchayuschih yuridicheskie discipliny. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; Ch. I, № 12: 167 – 169.
4. Eggert B. *Ubungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht.* Leipzig, 1911.
5. Rahmanov I.V. Modeli i ih ispol'zovanie pri obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1965; № 4: 27 – 32.
6. Klimentenko A.D. Nekotorye. voprosy sistemy uprazhnenij, obuchayuschih umeniyu vyrazhat' svoi mysli na inostrannom yazyke. *.Aktual'nye voprosy obucheniya inostrannomu yazyku v srednej shkole*. Moskva, 1973.
7. Lapidus B.A. *Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku kak special'nosti.* Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
8. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
9. Passov E.I., Kolova T.I. i dr. *Besedy ob uroke inostrannogo yazyka*. Leningrad: Prosveschenie, 1975.
10. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Moskva: Glossa-Press, 2010.
11. Rozhkova G.I. *K lingvisticheskim osnovam metodiki prepodavaniya russkogo yazyka inostrancam*: speckurs dlya inostrannyh studentov-filologov. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1983.
12. Bitehtina R.A. *26 razgovornyh urokov*. Posobie dlya inostrancev. Moskva, 1972.
13. Vishnevskij E.I. Apparat uprazhnenij v svete razlichnyh podhodov k obucheniyu inostrannym yazykam. Inostrannye yazyki v shkole. 1983; № 6: 60 – 61.
14. Izarenkov D.I. Apparat uprazhnenij v sistemnom opisanii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; № 1: 77 – 85.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 372.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-7-9

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*

NURMOLDO – ENLIGHTENER AND INNOVATOR. The article analyzes the unique pedagogical activity of the first Kyrgyz educator Nurmoldo Narkul uulu. Nurmoldo was a famous poet and writer, a talented sage, the first enlightener and wise teacher. Nurmoldo studied at the Moldo-Kyrgyz madrasah in the city of Namangan, where he later worked as a mudaris. Later he went to Kashmir to improve his knowledge. He was well versed in Eastern classics and Greek philosophy. Unfortunately, due to political ideology, Nurmoldo was not appreciated in time. Nurmoldo showed the ways of solving the problems of pedagogy and education of the 19th century and confirmed that the root of Kyrgyz pedagogy is fermentation. Nurmoldo was first to introduce his native language, Manas, and Kyrgyz folklore in mosque schools in southern Kyrgyzstan. He used the “Who found this?” in the classroom, organized a travel lesson and contributed to education as an educator and innovator. Nurmoldo, as a “phenomenon” in Kyrgyz education, needs to be studied from different aspects.

Key words: **Manas, madrasah, mudaris, innovation, lesson-excursion, poet-writer, school.**

С.О. Базаркулов, *д-р филос. по религиоведению, доц., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: sbazarkulov@mail.ru*

НУРМОЛДО – ПРОСВЕТИТЕЛЬ-НОВАТОР

В статье анализируется уникальная педагогическая деятельность первого кыргызского просветителя Нурмолдо Наркул уулу. Нурмолдо был известным поэтом и писателем, талантливым и мудрым учителем. К сожалению, из-за политической идеологии Нурмолдо вовремя не оценили. Он показал пути решения проблем педагогики и образования XIX века и подтвердил, что корень кыргызской педагогики – «брожение». Нурмолдо первым представил родной язык, эпос «Манас» и кыргызский фольклор в мечетях-школах на юге Кыргызстана. Он использовал метод «кто это нашел?» на уроках, разработал урок-путешествие и внес свой вклад в образование как просветитель-новатор. Нурмолдо, как «феномен» в кыргызском образовании, необходимо изучать с разных сторон.

Ключевые слова: **эпос «Манас», медресе, мударис, новаторство, урок-экскурция, поэт-песенник, школа.**

Сегодня в Кыргызстане актуален вопрос преподавания светских предметов в медресе. Некоторые люди полагают, что системе образования медресе не нужно преподавание светских предметов, в официальные власти утверждают, что медресе обязаны преподавать светские предметы, чтобы получить лицензию в соответствии с государственными требованиями. Самом деле в общей истории образования в медресе религиозные предметы, математика, общественные и естественные науки преподавались вместе. Позже светские предметы в медресе были исключены из системы образования. Причину этого следует рассматривать исходя не из теологической точки зрения, а из религиозного мировоззрения и многих исторических аспектов. Многие медресе открыты за 30 лет до приобрения республикой независимости. Несмотря на увеличение количества медресе, сегодня качество и востребованность образования остаются актуальными.

Нурмолдо Наркул уулу до советского времени преподавал математику, родной язык и социальные предметы в медресе на юге страны. Он также использовал новые методы обучения. Поэтому его образовательная деятельность в медресе актуальна. Однако подобные действия Нурмолдо Наркул уулу остались незамеченными в истории кыргызского образования.

Знаменитый просветитель, мударис и писатель-поэт Нурмолдо Наркул уулу родился в 1838 году в селе Кош-Терек Ала-Букинского района Кыргызстана, умер в 1920 году в возрасте 82 лет в селе Коштереке. В советское время его произведения особо не исследовались, потому что они были направлены против идеологии. У Нурмольдо было десять рукописей, которые, к сожалению, до нас не дошли. Многие его поэтические и нравственные произведения сохранились только в памяти его учеников. Коллекционер ала-букинского фольклориста Калмурат Рыскультегин проделал большую работу по сбору стихов поэта и писателя. Только в 1995 году, более чем через 80 лет после его смерти, Калмурат Рыскультегин впервые начал распространять работы и взгляды Нурмолдо [1; 2].

Поэт-мыслитель первоначально получил образование в сельской мечети Кош-Терек. В то время муллы обычно отправляли успешных и подающих надежды учеников к более высокопоставленным ученым и мударисам. Мулла в селе и родственники заметили характер Нурмолдо и отправили его в знаменитое медресе Моллы-Кыргыза в город Наманган [3, с. 539]. После успешного завершения учебы он несколько лет проработал мударисом в медресе Моллы-Кыргыза [4, с. 197].

Медресе Моллы-Кыргыз в свое время стало крупным научным и культурным центром, где преподавали не только мударисы и ученые из одного региона, но и известные ученые и талантливые люди со всей Центральной Азии [5, с. 10]. Со дня постройки оно дало образование многим выпускникам, которые также работали устаз-улемами в медресе Алимбек Датка в Оше и других медресе Ферганской долины. Нурмолдо имел некоторый методический и педагогический опыт, полученный во время преподавания в медресе Моллы-Кыргыза.

Собственно, самого поэта звали Нур. Имя Нурмолдо было дано ему позже, после того, как он отработал мударисом в медресе Моллы-Кыргыза [3]. Нурмолдо, получивший титул «молдо», предстает интеллектуалом, который избавился от невежества, научился читать и писать и пытался помочь своему народу в свете своих знаний. Он полностью отражает понятие «молдо» в кыргызской литературе.

В формировании мировоззрения поэта-просветителя большая роль принадлежит медресе Моллы-Кыргыз, где он изучал философские основы исламской религии, географию, математику, астрономию и другие дисциплины.

Среди кыргызских поэтов и писателей Нурмолдо был уникальным мударисом. Взгляды Нурмолдо складывались под воздействием происходивших в жизни кыргызов общественно-политических, социально-экономических и культурных процессов. Все это нашло отражение в его поэтическом творчестве.

Благодаря всестороннему образованию и медицине Нурмолдо прославился не только в Кыргызстане, но и в Туркестане в целом. Нурмолдо побывал во всех городах Туркестана, до Урумчи, Кашгара и Казани. Он был хорошо знаком с произведениями известных мыслителей и поэтов Востока, таких как Дж. Баласагын, Рудаки, Фирдоуси, Низами, Кашкари, Омар Хайям [3, с. 232 – 233].

Он изучал науку в Кашмире в течение пяти лет, побывал в Мекке и Медине. Посещение Казани, Кашмира, Мекки и Медины сильно повлияло на формирование его взглядов. Обладая широким кругозором, живым интересом к образованию, он обучал своих учеников не только религиозным предметам, но и произведениям восточных классиков. Также Нурмолдо глубоко знал греческих философов Платона и Аристотеля. Он обладал способностью полиглота читать литературу и научные трактаты на арабском, персидском, чагатайском и других тюркских языках [5, с. 14].

В своих стихах и выступлениях он обращался к вопросам религии и шариата, а также изображал людей, живущих своей частной жизнью. Поэтому стихи и произведения Нурмолдо об исламе, литературе, морали, жизни и смерти, вере пользовались влиянием и популярностью среди его учеников.

Нурмолдо попытался расширить нравственность и кругозор людей как при помощи своих песен, так и посредством устного слова. «Стыдно не сказать правду, узнав из книги. Книга – всегда друг твоей души, всегда бери ее с собой в сумке», – утверждал он [5, с. 15]. Нурмолдо понимал, что источник просвещения находится в школе, и что будущее народного образования должно быть построено в ней. Поэтому он все свое внимание уделял обучению детей в школе.

Актуальность обращения к творчеству Нурмолдо Наркул уулу заключается в ценности общего культурно-просветительского развития человека. В своих произведениях он призывает к воспитанию нравственности.

Стержнем мировоззрения Нурмолдо является проблема мироздания и человека, источником которой является вера в Бога. Так, в произведениях «Один Аллах», «Жизнь и смерть» Бог представляется большей частью как вдохновляющая сила и некий источник, поддерживающий жизнь человека. Стихи Нурмолдо о жизни и смерти занимают особое место в его творческом наследии. Одна из его величайших работ называется «Жизнь и смерть».

Придерживаясь общечеловеческих ценностей, он создал художественное наследие, которое поможет воспитать людей для благородных целей, добрых дел и счастливой жизни. Произведения поэта наполнены высокими гуманистическими идеями и общечеловеческими ценностями.

Призыв Нурмолда к добру и нравственности не ограничивается Кораном и Сунной. Как мудрый поэт и педагог, он сочетал это с национальным художественным наследием и распространял моральные ценности в соответствии с корнями нации через песни и наставления.

В религиозно-этических взглядах Нурмолдо наряду с человеком, нравственностью, добром и злом отражены такие понятия, как «Аллах», «небеса», «пророк». Всесторонне рассматривая понятие «Аллах» (Бог), он считает его субстанцией мира. Для поэта ислам – это высшая моральная инстанция.

Еще одна особенность Нурмольдо – его суфизм, который имеет глубокие исторические корни. Один из его дедов – Саиф ад-Дин Аксыкенти – был одним из муридов Сайида Мир Джалила в конце 14-го – начале 15-го века. Суфий Сайид Мир Джалила в течение XIV столетия преподавал уроки в медресе, а также вел мистические беседы в Ширкенте Ферганской области. Саиф ад-Дин Аксыкент в своей книге «Маджму ат-Таварих» напишет, что он вместе с Бурханеддином Кылычем из Узгена, киргизскими правителями и рядом киргизов поклонялся шейху Сайиду Миру Джалилу [6, с. 366].

В его этической идее, направленной на антропологизацию явлений духовной жизни, занимает концепция человека, аль-камил аль-инсан (гармонично развитый человек) в суфизме. Согласно этическим взглядам Нурмолдо человек с рождения не может быть плохим или хорошим, они формируется на основе социальной среды. Противопоставляя «хорошие» и «плохие» качества, акын придерживается взгляда на то, что добро побеждает зло, «хорошее» одерживает верх над «плохим» [3].

Нурмолдо сравнил проблему добра и зла в человеческой природе с борьбой ангела и дьявола. В судьбе человека всегда есть два противоположных направления – добро и зло. Достижение добра зависит от воспитания, личной воли, мышления и действий человека. Другими словами, человек не рождается нравственным или безнравственным. Он становится таким в процессе целенаправленного воспитания. Для освоения нравственного опыта дети нуждаются в постоянной помощи педагогов, владеющих этим опытом [3, с. 255].

Это должен был быть нравственный пример, неизменная ценность, высокая сила, которыми руководствуется человек. Это, конечно, вера в Аллаха и основанные на ней моральные нормы. Когда человек принимает религиозные и моральные ценности и получает образование в соответствии с ним, он может достичь счастливой жизни только вдали от злых побуждений. «Если человек не верит в Бога, он будет делать все, что захочет, как лошадь без уздечки. А если человек не молится, он будет ненасытным и жадным», – говорил Нурмолдо [5, с. 62]. Это означает, что человек должен бояться Бога и воздерживаться от всякого зла. В этом случае человек всегда должен контролировать себя. Понимая добро как одну из самых важных категорий морали, хорошее начало в человеке просветитель видит в воспитании. Истоком формирования личности является семья, а основным средством воспитания – знания, считал он. В понимании Нурмолдо знание повышает сознание человека, развивает его кругозор, восприятие и на

этой основе является силой, формирующей нравственность, занимает основное место в росте духовного развития [3].

Основу творчества Нурмолдо составляют назидания, призывающие к воспитанности, совести, знаниям. Хотя он не создал теоретической концепции, назидания акына важны и в настоящее время при формировании гармонично развитой личности.

Нурмолдо подчеркивает, что недостаточно иметь высокие неизменные ценности, должен быть педагог, который поможет их усвоить. Поэтому он всегда отдавал предпочтение обучению детей и построил мечети и школы в родном регионе Ала-Бука и Аксы [7, с. 35].

Главное мударистское новшество Нурмолдо – это включение преподавания родного языка и эпоса «Манас» в учебную программу в медресе. Он ценил родной язык и обучение проводил на кыргызском и арабском языках. Средствами воспитания и образования служили куран и хадисы, народные и авторские стихи, дастаны, кошоки (плачевные песни), сказки, канжыра, загадки и скороговорки.

В целом эпос «Манас» и другие народные эпосы, фольклор, произведения турецких и восточных классиков и исламской культуры оказали большое влияние на формирование мировоззрения кыргызских просвещенных поэтов. Нурмолдо был известным манасчи в своем регионе. Он охарактеризовал эпос ««Манас» как сокровище разума» и использовал его в воспитании детей в медресе.

Еще одна важная особенность Нурмолдо как педагога – это то, что он организовывал «уроки путешествий» в конце учебного года, чтобы закрепить теоретические знания, полученные в ходе изучения эпоса «Манас». Такие уроки путешествий можно считать примером демонстрационного занятия. В этой ситуации учащиеся могли увидеть и понаблюдать за сюжетом эпоса, глубоко понять тему и хорошо ее запомнить.

Нурмолдо брал своих учеников в недельную учебную поездку с целью посетить места, связанные с именем Манас. Об этом один из учеников Нурмолдо в Токмолде писал: *«Мударис Нурмолдо объявлял: «В конце учебного года у нас будет недельный урок-путешествие по эпосу «Манас», мы посетим места нашего края, описанные в эпосе. Об этом я говорил на предыдущем теоретическом уроке. Теперь я хочу вас спросить, с кем и что случилось, где вы находитесь? Это экзаменационные вопросы». Мы не знали, у кого и что спрашивать, поэтому очень серьезно готовились к уроку «Манас». Если ученик не сможет правильно ответить на вопрос, ему придется учиться, участвуя в уроке-путешествии с детьми младшего возраста в следующем учебном году. Такая ситуация будет сочтена очень неудобной для учеников. Поэтому мы пытались повторить то, что мы слышали раньше, внимательно слушая, что сказал учитель»* [3, с. 527 – 538].

Нурмольдо также разработал новые методы обучения для медресе. Чему и как учить? ответ на вопрос тоже был найден и реализован. Он использовал метод обучения «Кто это нашел? (на кыргызском языке ким тапалак?») в уроке. В основе этого метода лежит система загадок.

Нурмолдо использовал метод отыскания ответов на загадки на всех уроках. Загадки Нурмолдо отличаются интересной изобретательностью, неожиданностью, юмором [5, с. 20].

Они были интересны детскому миру, требовали размышлений, поисков и стимулирования в классе. Целью решения загадки для детей было развитие свободного мышления. Этот метод обучения можно охарактеризовать как аналог метода «мозгового штурма» в сегодняшнем образовании. В то же время он направлен на то, чтобы сосредоточить внимание на способностях детей, пробуждая их потенциал в раннем возрасте [5, с. 23].

В конце XIX – начале XX в. обучение в медресе Туркестанской области проходило только на основе уроков религии. Нурмолдо был одним из первых учителей в Ала-Букинском и Аксыйском регионах Кыргызстана до советской эпохи, который преподавал исламские науки в медресе, а также светские науки и агрономию [5, с. 17].

В отличие от других кыргызских писателей и поэтов Нурмолдо Наркул уулу учил и молодежь, и взрослых людей. Примечательно, что он был знаком не только с религией и шариатом, но знал и другие социальные и естественные науки, являлся первым учителем-методистом.

Нурмолдо объединил литературу, современную агрономию и метрологию с литературой на уроке «айнаме» в своей школе, объясняя в песнях, как собрать обильный урожай. «Дети, изучавшие историю, народную литературу, арифметику, традиции и «айнаме» в школе Нурмолдо, смогли получить практическую ориентацию в последующей реальной жизни, приобрести определенные духовные и жизненные навыки и в какой-то мере быть готовыми к повседневной жизни» [5, с. 33].

Философия образования Нурмолдо была основана на сочетании религиозных и нерелигиозных знаний, необходимых для личной и общественной жизни человека. Можно сказать, что принцип обучения – это сочетание теории и практики, основанное на реальной жизни.

Первоначально медресе были мусульманскими средними и высшими учебными заведениями, поэтому согласно учебной программе преподавались религиозные и светские науки. В эпоху общего образования, основанного на религии, религиозные предметы и светские науки преподавались как две стороны одной медали. Доказательство этого можно найти в современной математике, медицине, астрономии и так далее. Достаточно вспомнить мусульманских ученых, которые внесли свой вклад в развитие современной науки. Они получили религиозное образование, что является феноменом, который объясняется, с точки зрения мусульман (не ислама), последующим историческим контекстом. Тому есть несколько причин и аспектов, анализ каждой из которых является предметом отдельного исследования.

В заключение отметим, что Нурмолдо был грамотным и всесторонне развитым человеком в соответствии со своим временем, и то, что он руководил созданием медресе для просвещения населения, является ярким доказательством этого. Что касается тем, которые он раскрывает в своих стихах, то наиболее обсуждаемыми являются вопросы изучения религии, морали, шариата и различных наук.

Одной из главных проблем в произведениях мыслителя является человек, его духовный мир, нравственность, вера, взгляды, место в истории, обществе и связи с природой. Нурмолдо рассматривает науки как основу способности миропознания человека, особо подчеркивая необходимость знаний.

Нурмолдо отличался философским пониманием морали в изучении наук, говоря: «Наука – неисчерпаемое сокровище. Тот, кто шьет одежду, будет его наука принадлежит тому, кто учится» [3, с. 324]. Поскольку Нурмолдо мог хорошо читать и понимать Коран, он осознавал ценность, которую ислам придает изучению наук. Он посвятил всю свою жизнь преподаванию и делу образования.

Он обучал детей на основах этнопедагогики, и его уроки актуальны тем, что связаны с современными методологическими принципами, научными концепциями.

Нурмолдо считал отсутствие религиозного обучения в медресе серьезным недостатком для социального и культурного развития общества. Таким образом, Нурмолдо был первым мударисом, который преподавал кыргызский язык и литературу, эпос "Манас", математику, астрономию и сельское хозяйство в медресе на юге Кыргызстана. Это новаторство сделало Нурмолдо уникальным мударисом. С другой стороны, он вошел в историю кыргызского образования как педагог-новатор, представив уникальный метод обучения. Педагогические воззрения Нурмолдо сохраняют свою жизнеспособность как с точки зрения философии образования, так и с точки зрения методов обучения и разработанных программ обучения в медресе. Его идеи, исполняя историческую роль в обществе, остаются всегда актуальными в социокультурном развитии человечества. Следовательно, деятельность многогранного мудариса и педагога Нурмолдо следует исследовать со многих сторон.

Библиографический список

1. Нурмолдо. Замана (Ырлары, айтыштары, опсундук икаялары) (Түзгөн: Калмурат Рыскулов). Жалал-Абад, 1995.
2. Нурмолдо. *Молдо Кыргыз медресесиндеги ырлар*. Ала-Бука райондук басмаканасы, 1997.
3. Нурмолдо. *Чыгармалар*. Жооптуу редактор А.Ч. Какеев. Бишкек: «Сүрөт-Басма-Салону» ЖКЧ, 2003.
4. Байгазиев С. *Цивилизация жана Ата журт тагдыры*. Бишкек: Гүлчынар, 2008.
5. Байгазиев С. *Нурмолдо – XIX кылымдын тунгуч агартуучусу жана даанышман педагогу*. Бишкек: Эркин Тоо, 2005.
6. Tosun N. Orta Asya ve Kırgızistan Tarihinde Yaygın Din Eğitimi Faaliyeti Olarak Tasavvuf. *Глобализация учурунда Кыргызстанда адептүүлүк жана теологиялык билим берүү маселелери эларалык симпозиуму*. Бишкек, 2008: 361 – 369.
7. *Алахан С. Беш молдо (Молдо Нияз, Нурмолдо, Молдо Кылыч, Алдаш Молдо, Молдо Багыш)*. Бишкек, 2004.

References

1. Nurmoldo. Zamana (Yrlary, ajtyshtary, opsunduk ikayalary) (Tүzgən: Kalmurat Ryskulov). Zhalal-Abad, 1995.
2. Nurmoldo. *Moldo Kyrgyz medresesindegi yrlar*. Ala-Buka rajonduk basmakanasy, 1997.
3. Nurmoldo. *Chygarmalar*. Zhooptuu redaktor A.Ch. Kakeev. Bishkek: «Sүrət-Basma-Salonu» ZhKCh, 2003.
4. Bajgaziev S. *Civilizaciya zhana Ata zhurt tagdyry*. Bishkek: Gүlchynar, 2008.
5. Bajgaziev S. *Nurmoldo – XIX kylymdyn tunguch agartuuchusu zhana daanyshman pedagogu*. Bishkek: `Erkin Too, 2005.
6. Tosun N. Orta Asya ve Kırgızistan Tarihinde Yaygın Din Eğitimi Faaliyeti Olarak Tasavvuf. *Globalizaciya uchurunda Kyrgyzstanda adeptүүlүk zhana teologiyalyk bilim berүү maseleleri `elaralyk simpoziumu*. Bishkek, 2008: 361 – 369.
7. *Alahan S. Besh moldo (Moldo Niyaz, Nurmoldo, Moldo Kylych, Aldash Moldo, Moldo Bagysh)*. Bishkek, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-10-12

***Baskakov S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior research associate, State Fire Academy of EMERCOM of Russia (Moscow, Russia), E-mail: sv-baskakov@yandex.ru*
***Serykh R.N.**, Head of 21 PSCH 1 PSO FPS GPS of the Main Department of the EMERCOM of Russia for Voronezh Region; MA student, State Fire Academy of EMERCOM of Russia (Moscow, Russia), E-mail: serykhroman@mail.ru*

THE MAIN DIRECTIONS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CANDIDATES FOR FIRE AND RESCUE UNITS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA. The article deals with the problem of the need to apply the system of selection of candidates for service in the fire and rescue units of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The authors provide a brief overview of the structure and system of personnel training on the basis of normative acts. The article pays special attention to the main functions of the Main Department of the EMERCOM of Russia in the field of training specialists. A brief analysis of the term "professional orientation" is considered and given. In the article, considerable attention is paid to the organization of directions for professional orientation of candidates on the part of practical fire protection workers. Based on the analysis, the authors indicate the necessity and importance of professional orientation activities for school graduates. As recommendations, proposals have been prepared for improving the system of selecting candidates for the fire and rescue service.

Key words: **system of personnel training, procedure for selecting candidates, fire and rescue units, level of education, professional orientation, functions and structure of EMERCOM of Russia, improving the system of professional training.**

***С.В. Баскаков,** канд. пед. наук, ст. науч. сотр., Академия государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва, E-mail: sv-baskakov@yandex.ru*
***Р.Н. Серых,** нач. 21 ПСЧ 1 ПСО ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Воронежской области, магистрант, Академия государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва, E-mail: serykhroman@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАНДИДАТОВ ДЛЯ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ МЧС РОССИИ

В статье рассмотрена проблема необходимости применения системы отбора кандидатов для прохождения службы в пожарно-спасательных подразделениях МЧС России. Авторами осуществлен краткий обзор структуры и системы подготовки кадров на основании нормативных актов. В статье уделено особое внимание основным функциям Главного управления МЧС России в области подготовки специалистов. Рассмотрен и дан краткий анализ термина «профессиональная ориентация». В статье значительное внимание уделено организации направлений по профессиональной ориентации кандидатов со стороны практических работников пожарной охраны. На основании проведенного анализа авторами указана необходимость и значимость мероприятий профессионального ориентирования выпускников школ. В качестве рекомендаций подготовлены предложения по направлениям совершенствования системы отбора кандидатов для пожарно-спасательной службы.

Ключевые слова: **система подготовки кадров, порядок отбора кандидатов, пожарно-спасательные подразделения, уровень образования, профессиональная ориентация, функции и структура ГУ МЧС России, совершенствование системы профессиональной подготовки.**

Подбор кандидатов для прохождения службы в подразделениях федеральной противопожарной службы ГПС МЧС России и обучения в образовательных организациях МЧС России осуществляется сотрудниками кадровых аппаратов подразделений и учреждений территориальных органов МЧС России. Значимость данных мероприятий регулярно становится всё более необходимой. В условиях постоянного совершенствования технических средств, применяемых в пожарной охране, это направление приобретает особое значение, поскольку от степени подготовленности личного состава зависит качество выполняемых функций, возложенных на пожарно-спасательные подразделения.

Уровень образования для соответствующих должностей пожарно-спасательных формирований весьма различен. Так, для должностей рядового и младшего начальствующего состава достаточно среднего общего или среднего профессионального образования.

Для замещения должностей среднего и старшего начальствующего состава необходимо наличие такого уровня профессионального образования, как высшее, причем профильной направленности.

Система подготовки кадров для подразделений МЧС России включает в себя 6 образовательных организаций высшего образования и 21 учебный центр федеральной противопожарной службы как организации дополнительного профессионального образования, в которых осуществляется обучение как вновь поступающих, так и действующих сотрудников и работников государственной противопожарной службы.

Актуальность подготовки специалистов в области обеспечения пожарной безопасности, вооруженных необходимыми знаниями, для пожарно-спасательных подразделений МЧС России ощущается постоянно.

Профессиональная деятельность сотрудников пожарной охраны сопряжена с постоянным решением сложных задач, отсутствием способов принятия оптимальных решений, экстремальными условиями окружающей обстановки.

Учитывая специфику деятельности сотрудников пожарно-спасательных подразделений МЧС России, появляется необходимость изучения проблем профессионального ориентирования и профессионального отбора кадров для указанной службы.

Освоение обучающих программ наиболее эффективно при проведении основных элементов профессионального ориентирования среди кандидатов, выявления их индивидуальных способностей.

Главное управление Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по субъекту Российской Федерации (далее – ГУ МЧС России по субъекту Российской Федерации) относится к территориальному органу Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее – МЧС России), который осуществляет функции в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах на территории соответствующего субъекта Российской Федерации [1].

ГУ МЧС России по субъекту Российской Федерации является координатором деятельности по вопросам гражданской обороны, предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в пределах региона.

К основным функциям Главного управления МЧС России в области подготовки специалистов относятся следующие:

– разработка и утверждение положения о структурных подразделениях ГУ МЧС России и других организационно-планирующих документов;

– организация деятельности подчиненных пожарных, пожарно-спасательных, ПСФ и АСФ и других сил МЧС России на территории субъекта;

– осуществление методического руководства по вопросам создания и развития организаций ГПС, пожарно-спасательных, ПСФ, АСФ, образовательных учреждений переподготовки и повышения квалификации соответствующих должностных лиц;

– участие в организации подготовки в образовательных учреждениях специалистов для ГПС, ГИМС, пожарных, пожарно-спасательных, поисково-спасательных, аварийно-спасательных и других сил МЧС России [2].

Функции по подбору и оформлению кадрового потенциала возложены на управление кадровой, воспитательной работы и профессионального обучения, а также на отделение по медицинскому и психологическому обеспечению, почему-то относящегося к вспомогательным подразделениям.

При проведении анализа законодательной базы по вопросам отбора кандидатов на службу выясняется, что она регламентирует только общие вопросы и не затрагивает мероприятий их профессиональной ориентации. Принятие профессиональных стандартов, развитие новых технологий, производство усовершенствованной техники формируют возрастающие требования к уровню профессиональной компетентности персонала пожарно-спасательных формирований. Для своевременной адаптации кандидатов в подразделения государственной противопожарной службы возникает необходимость рассмотрения вопросов их профессиональной ориентации.

Проведем краткий анализ термина «профессиональная ориентация».

Осуществив обзор большого количества литературных источников, мы полагаем, что первым нормативным актом в области профессионального ориентирования возможно считать Постановление Минтруда Российской Федерации от 27.09.1996 № 1. Указанным постановлением утверждено «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» [3].

В соответствии с утвержденным положением понимание термина звучит следующим образом: «Профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально – экономической ситуации на рынке труда».

К направлениям профессиональной ориентации, актуальным для МЧС России, можно отнести:

– профессиональную информацию – ознакомление различных групп населения с современными видами производства, состоянием рынка труда, потребностями хозяйственного комплекса в квалифицированных кадрах, содержанием и перспективами развития рынка профессий, формами и условиями их освоения, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности;

– профессиональный отбор – определение степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии (рабочему месту, должности) в соответствии с нормативными требованиями [3].

Далее осуществим обзор назначения и целей профессиональной ориентации, наиболее значимых для структур государственной противопожарной службы.

Первое – это обеспечение социальных гарантий при выборе профессии и путей самореализации личности.

Второе – достижение сбалансированности между профессиональными интересами и психофизиологическими особенностями, а также прогнозирования профессиональной успешности.

И, наконец, третье – это содействие непрерывному росту профессионализма личности как важнейшего условия ее удовлетворенности трудом и собственным социальным статусом, реализации индивидуального потенциала, формирования здорового образа жизни и достойного благосостояния [3].

В качестве международного термина Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Экспертной группой Еврокомиссии по непрерывной профориентации, Советом Европейского союза и Всемирным банком в 2004 году принята следующая трактовка задач профессионального ориентирования: «Профессиональная ориентация направлена на оказание помощи людям любого возраста и в любой момент их жизни по вопросам выбора направления обучения, профессиональной подготовки и сферы профессиональной деятельности и управления собственной карьерой» [4].

На основании проведённой аналитической работы становится очевидным, что в процессе развития этапов профессионального ориентирования главным стратегическим направлением становится развитие и управление собственной карьерой.

В трудах отечественных исследователей прослеживаются тенденции, которые оказывают влияние на порядок выбора выпускниками общеобразовательных школ профессий и образовательных организаций для продолжения обучения.

К основным причинам сложности проведения отбора и формирования списка кандидатов в образовательные организации МЧС России, по нашему мнению, можно отнести:

- недостаточность информирования выпускников школ о потребностях различных уровней рынка труда;
- недостаточная успеваемость обучающихся, отсутствие их готовности к преодолению экзаменационного барьера;
- недостаточная готовность к обучению в учреждении профессионального образования (неумение слушать лекции, работать с большими объемами учебной информации, выполнять и защищать проектные работы и т.д.);
- отсутствие возможности получить качественную консультацию специалиста в области профессиональной ориентации и профессиональной деятельности сотрудников МЧС России;
- отсутствие готовности самостоятельно организовывать свою деятельность и принимать волевые решения;
- территориальная удалённость образовательных организаций от привычного места проживания и желаемого места продолжения образования;
- ослабленное здоровье или повышенные требования интересующей профессии к особенностям организма [5; 6].

Профессиональное ориентирование, организованное со стороны работников и сотрудников МЧС России, существенно снизит степень влияния указанных отрицательных причин, призовет обучающихся к гораздо подготовленному мотивированному выбору предстоящей профессии, будет способствовать совершенствованию психологической готовности личности и ответственности за принятие решений.

Несмотря на кажущуюся доступность, условия комплектования пожарно-спасательных формирований подготовленными кадрами, обладающими соответствующими компетенциями в области организации мероприятий по обеспечению пожарной безопасности и способными принимать решения, остаются до сей поры достаточно напряженными.

К сожалению, тенденции развития системы подготовки таковы, что подразделения ГПС ощущают острую необходимость в подготовленных кадрах. Все образовательные организации МЧС России проводят дополнительный профессиональный отбор, но, несмотря на проводимые мероприятия, находятся обучающиеся, которые на определённом этапе начинают осознавать, что не могут и не готовы овладеть профессией, которую они выбрали. Хотя положительные сдвиги в этом направлении начались, что свидетельствует о влиянии направлений профессиональной ориентации.

Так, на основании проведенного анализа среди абитуриентов образовательных организаций МЧС России выяснено, что количество абитуриентов, убывших по собственному желанию за период с 2012 – 2016 гг. до 2020 года снизилось с 6 – 8% до 4 – 5%, а количество абитуриентов, не прибывающих для проведения вступительных испытаний, за тот же период снизилось до 10 – 12% [6].

К великому сожалению, охраняется текучесть и среди молодых офицеров, выпускников образовательных организаций. По результатам проведенного опроса в ГУ МЧС России по Воронежской области за предыдущие три года было уволено со сроком службы до 5 лет – 3 человека. Причины увольнения – собственное желание, по болезни. На основании анализа большого количества источников возможно предположить, что выбор профессии или направлений профессиональной деятельности начинает формироваться в юношеском возрасте. Следовательно, проведение профессионального ориентирования среди школьников относится к основным факторам отбора. Проведение данных мероприятий целесообразно организовывать уже в общеобразовательных заведениях.

Наиболее востребованным направлением профессионального ориентирования в настоящее время является организация кадетских классов со специализацией пожарно-технического профиля в общеобразовательных школах. Выступления представителей пожарно-спасательной службы среди обучающихся – выпускников лицеев, колледжей, школ способствуют развитию качеств, которые содействуют овладению кандидатами начальными профессиональными знаниями и навыками, формированию у них осознанной готовности связать свою жизнь с пожарно-спасательным делом и ориентируют на непрерывное повышение квалификации в избранной профессиональной сфере [6].

Профессиональный отбор кандидатов проводится в целях определения способности кандидатов осваивать образовательные программы соответствующего уровня.

Профессиональный отбор включает:

а) определение годности кандидатов к поступлению в образовательную организацию МЧС России по состоянию здоровья;

б) определение категории профессиональной пригодности кандидатов на основе их социально-психологического изучения, психологического и психофизиологического обследования;

в) вступительные испытания, состоящие из:

– оценки уровня общеобразовательной подготовленности кандидатов при приеме на обучение в образовательную организацию МЧС России по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета;

– оценки уровня физической подготовленности кандидатов [7].

При подробном рассмотрении положений профессионального отбора процедура выбора кандидатов для обучения весьма формальна, направлена на фиксацию результатов и степени подготовленности и нуждается в корректировке.

По нашему мнению, направления профессионального ориентирования молодого поколения необходимо направить в русло интеллектуального развития. Личный состав пожарно-спасательных формирований, привлекаемый для проведения указанных мероприятий, следует сориентировать на таких ориентирах, как:

– уровень общего интеллектуального развития;

– степень психологической и стрессовой устойчивости;

– исполнительность, дисциплинированность, самоорганизованность, способность к принятию решений.

Ещё один из специфических фактором отбора для кандидатов – это допуск к материалам, содержащим сведения о государственной тайне.

Как изложено в нормативных актах по организации деятельности МЧС России, к задачам и полномочиям относятся действия по выработке и реализации государственной политики в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности, а также осуществлению по согласованию с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления проверки готовности указанных органов к реализации мероприятий граждан-

ской обороны и мероприятий по защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций [1].

Таким образом, на основании изложенного мы полагаем, что к основным направлениям системы профессиональной ориентации для кандидатов в пожарно-спасательные подразделения МЧС России возможно отнести:

– подбор и подготовку кандидатов для пожарно-спасательных подразделений осуществлять кадровыми органами с привлечением сотрудников подразделений пожарной охраны различного ранга;

– при проведении отбора кандидатов учитывать специфические особенности деятельности пожарно-спасательных формирований;

– необходимость в подготовке ведомственных положений по организации мероприятий по проведению профессионального ориентирования;

– увеличение методов осуществления профессионального ориентирования среди обучающихся выпускных классов школ за счет создания профильных кадетских классов, проведения спортивных соревнований пожарно-спасательного профиля.

Библиографический список

1. *Официальный сайт МЧС России*. Available at: http://www. mchs.gov.ru›ministerstvo/kadrovoe-obespechenie
2. *Об утверждении Положения о территориальном органе Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий*. Приказ МЧС России от 27.03.2020 № 217 (зарегистрирован в Минюсте России 20.07.2020 N 59030). Available at: http://www.consultant.ru
3. *Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации*. Постановление Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. № 1. Available at: Consultant.ru›document/cons_doc_LAW_12217/
4. *OECD and European Commission, Career guidance: A handbook for policy makers, Organisation for Economic Cooperation and Development*. Paris, 2004.
5. Чистякова С.Н., Ходусов А.Н., Антопольская Т.А., Сарычев С.В. Современные проблемы и перспективы развития профессиональной ориентации учащейся молодежи. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014; № 3 (31): 26 – 34.
6. Журавлев А.В. Организационные основы системы отбора кандидатов для обучения в образовательных организациях высшего образования МЧС России. *Молодой ученый*. 2017; № 35 (169): 88 – 91.
7. *Об утверждении Порядка и условий приема на обучение в образовательные организации высшего образования, находящиеся в ведении МЧС России*. Приказ МЧС России от 05.12.2018 № 571. Available at: http://www.consultant.ru

References

1. *Oficial'nyj sajt MChS Rossii*. Available at: http://www. mchs.gov.ru›ministerstvo/kadrovoe-obespechenie
2. *Ob utverzhdenii Polozheniya o territorial'nom organe Ministerstva Rossijskoj Federacii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychajnym situaciyam i likvidacii posledstvij stihijnyh bedstvij*. Prikaz MChS Rossii ot 27.03.2020 № 217 (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 20.07.2020 N 59030). Available at: http://www.consultant.ru
3. *Ob utverzhdenii Polozheniya o professional'noj orientacii i psihologicheskoj podderzhke naseleniya v Rossijskoj Federacii*. Postanovlenie Mintruda RF ot 27 sentyabrya 1996 g. № 1. Available at: Consultant.ru›document/cons_doc_LAW_12217/
4. *OECD and European Commission, Career guidance: A handbook for policy makers, Organisation for Economic Cooperation and Development*. Paris, 2004.
5. Chistyakova S.N., Hodusov A.N., Antopol'skaya T.A., Sarychev S.V. Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya professional'noj orientacii uchaschejsya molodezhi. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; № 3 (31): 26 – 34.
6. Zhuravlev A.V. Organizacionnye osnovy sistemy otbora kandidatov dlya obucheniya v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya MChS Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 35 (169): 88 – 91.
7. *Ob utverzhdenii Poryadka i uslovij priema na obuchenie v obrazovatel'nye organizacii vysshego obrazovaniya, nahodyaschiesya v vedenii MChS Rossii*. Prikaz MChS Rossii ot 05.12.2018 № 571. Available at: http://www.consultant.ru

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 372.881.111.1, 37.026.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-12-15

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*

Valkova Yu.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: julyvalkova@gmail.com*

ORGANIZATION OF INDIVIDUAL AND COLLECTIVE STUDENTS' WORK IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES AT A UNIVERSITY WITH THE HELP OF ICT. The article examines possibilities of information and communication technologies for organizing collective and individual work of students for foreign language classes in higher educational institutions. The authors give a comparative analysis of ready-made digital resources, identify opportunities for monitoring and evaluating the students' progress. The article describes a practical interdisciplinary project – creation of websites by third-year economics students. For the topic studied students created special videos, timelines, glossaries, mental maps, infographics, surveys and other multimedia content to place it on their site. It is concluded that such project work is effective in forming hard and soft skills as well as in improving students' motivation. Organising and managing the project work of future economists is crucial to integrating new professionals into the international space, as students got the practical experience of interaction with foreign experts (while collecting comments and holding surveys) and learned how to work with academic sources.

Key words: **foreign language, ICT, Google Classroom, Google forms, websites.**

Д.В. Агальцова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*

Ю.Е. Валькова*, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: julyvalkova@gmail.com*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

В статье рассмотрены возможности ИКТ для организации коллективной и самостоятельной работы студентов по иностранному языку в вузе, проведен анализ цифровых ресурсов, определены средства контроля успеваемости. Описан междисциплинарный проект – организация студентами-экономистами своих сайтов по изучаемой теме с использованием специально созданных видео, таймлайнов, глоссария, ментальных карт, инфографики, опросов и иного контента. Сделан вывод об эффективности такой работы для формирования жестких и мягких навыков, а также повышения мотивации студентов. Организация проектов и управление работой будущих экономистов имеет решающее значение для интеграции новых специалистов в международное пространство, так как при подготовке своих групповых проектов студенты взаимодействовали с зарубежными специалистами (для сбора комментариев и прохождения опроса), а также научились работать с научными источниками.

Ключевые слова: **иностранный язык, ИКТ, Google Classroom, Google-формы, сайты.**

Средства информационных и коммуникационных технологий, активно вошедшие в нашу повседневную жизнь в связи с переходом на дистанционный формат обучения в феврале 2020 года, признаны способствовать как эффективному усвоению учебного материала, индивидуализации учебного процесса, так и успешной самостоятельной работе студентов. Такой быстрый и внезапный переход на онлайн-формат обучения потребовал от преподавателей адаптироваться к новым условиям образования и функционировать в них. Такие способности и означают ИКТ-компетентность педагога, которую можно определить

не только как совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в области современных информационных и коммуникационных технологий, но и личностно-деятельную характеристику специалиста сферы образования, способного самостоятельно находить, отбирать, проводить анализ, видоизменять под свои требования цифровые приложения, средства обучения с целью совершенствования форм, методов и содержания обучения, а также автоматизации контроля знаний обучающихся. По сути, это умение эффективно преподавать свою дисциплину с применением всего многообразия цифровых инструментов. Кроме того, педагоги, умеющие использовать цифровые технологии в образовательной деятельности, будут способствовать развитию этого навыка как у студентов за счет проведения занятий с помощью новых учебных платформ и сервисов, так и у коллег, обмениваясь с ними опытом, выбирая тот или иной инструмент для своей методики преподавания.

Существует несколько подходов к использованию средств ИКТ в образовательном процессе. Некоторые авторы [1; 2 и др.] указывают на широкие возможности использования уже существующих цифровых образовательных ресурсов для применения в качестве средства обучения тренажеров, автоматизации контроля, моделирования учебных процессов, способов геймификации и пр.

Однако уже разработанные ресурсы могут не подходить преподавателю иностранного языка по разным причинам, так как они разработаны для учащихся с другим уровнем подготовки, могут быть слишком «детскими» для использования студентами вуза, их контент не соответствует рабочей программе обучения и т.д. Авторы второго подхода [3; 4 и др.] считают необходимым для педагога разрабатывать собственные авторские приложения (например, интерактивные задания, рабочие листы, тренажеры и т.д.) для внедрения в свою методику преподавания учебной дисциплины. При этом особенную важность приобретают знания различных видов цифровых образовательных ресурсов, которые позволяют разрабатывать авторские приложения, отвечающие требованиям учебного плана, и программы обучения. Выделим следующие типы цифровых образовательных ресурсов для преподавателя иностранных языков:

1. Демонстрационные, позволяющие «транслировать», показывать учебный материал. К таким ресурсам относятся различные программы-приложения, а также сервисы для создания презентаций, интеллектуальных карт, таймлайнов. К данному типу сервисов также отнесем онлайн-доски, классные комнаты и различные платформы, предполагающие совместную онлайн-работу преподавателя и студентов, позволяющие структурировать учебный материал по «папкам», хранить и упорядочить работы студентов, групп студентов и т.д.

2. Тренажерные, предполагающие отработку умений и навыков говорения, чтения, аудирования и письма. К таким сервисам относятся те, которые позволяют преподавателю создавать рабочие листы, интерактивные упражнения и прочие задания, которые студенты могут выполнять непосредственно на своем компьютере или планшете/мобильном устройстве.

3. Контролирующие, позволяющие автоматизировать процесс проверки контрольных работ, тестов. К данному типу отнесем те платформы, которые позволяют преподавателю создавать несколько вариантов тестов, отправлять их группе студентов, получать аналитику по наиболее часто встречающимся ошибкам в тесте, по количеству правильных/неправильных ответов, просматривать автоматически подсчитанные баллы студентов за работу и пр.

Рассмотрим возможности некоторых сервисов Google, которые подходят для внедрения в учебный процесс за счет использования как в качестве самостоятельной работы студента, так и в совместной деятельности с преподавателем.

Google Classroom. Сервис для интерактивного взаимодействия преподавателя с обучаемыми. Для успешной работы в дистанционном режиме, с целью проверки домашнего задания, публикации учебного материала и пр. данный сервис очень удобен, так как позволяет делать это в разных курсах-папках для каждой группы отдельно. Подключив группу к созданному преподавателем курсу, можно публиковать задания, проверять их, открывать и просматривать задание каждого отдельного студента, оценивать их, устанавливать сроки его выполнения. Добавить студентов на курс можно двумя способами: отправив приглашение по электронной почте (оно формируется автоматически с электронной почты Google преподавателя), либо скопировав/ показав код курса студентам. Также сервис очень удобен для организации рассылок электронных писем. К примеру, преподавателю необходимо отправить разные варианты письменного теста по электронной почте в день зачета, за пять минут до его начала. Для этого можно заранее определить, кому из студентов, какой вариант отправлять, выбрать студентов, которые будут писать один вариант, прикрепить файл нужного варианта теста и запланировать отправку, задав определенный день и время, когда письмо должно быть отправлено. Во вкладке «Лента» преподаватель может публиковать новости, вопросы для обсуждения с группой. Также в «ленте» видны все последние публикации заданий преподавателем. Во вкладке «Задания» преподаватель может публиковать задание (например, домашнее задание для студентов), задание с тестом (это задание в виде теста, созданного в Google Forms), вопрос для обсуждения (ответы студенты смогут писать в письменном виде в виде комментариев к вопросу с возможностью просмотра ответов других студентов либо выбирать вариант ответа из списка, созданного преподавателем), учебный материал, прикрепив файл любого формата (аудио-, видео-, текстового, презентация и др.). В случае если преподавателю необходимо повторно использовать уже опубликованный материал или задание в другом курсе, для других студентов, есть функция «использовать повторно». Также есть возможность структурировать весь материал во вкладке «Задания», распределяя их по разным папкам, темам. Когда студент присылает выполненное задание, преподаватель управляет данной опцией с присланным заданием следующим образом: проверяет его, выставляя отметку и «возвращая» его студенту (за счет чего студент видит выставленную преподавателем отметку); комментирует выполненное задание в специальном диалоговом окне, отправляет комментарии студенту; отслеживает, кто из студентов выполнил задание в установленный срок, кто выполнил с опозданием, кто не выполнил задание. Таким образом, «открыв» определенное опубликованное задание, преподаватель может увидеть три папки: во-первых, папка «сдано», в которую попадают те студенты, кто выполнил и прислал работу на проверку (уложившись в срок или с опозданием, но данные работы еще не проверены преподавателем), во-вторых, папка «назначено», тех участников курса, которым было назначено выполнение данного задания, но они его не выполнили; в-третьих, папка «Поставлена оценка», здесь студенты, чьи работы уже оценены (с отметкой или без). Выставленные отметки автоматически попадают в журнал Google Classroom, где можно также увидеть среднюю отметку студента, его успеваемость, среднюю отметку группы курса за определенное задание. Можно также задавать определенные критерии оценивания различных заданий, публикуя их для обучающихся курса. Во вкладке «Задания» преподаватель имеет возможность опубликовать задание и назначить его не всем студентам курса, а определенным обучающимся. Эта функция удобна тогда, когда кто-то из студентов уже выполнил задание и еще раз задавать его не нужно. Во вкладке «Пользователи» отображаются преподаватель/преподаватели курса (их может быть несколько), а также список студентов, которых можно добавлять на курс, игнорировать их, отправлять им письма, организовывать рассылку писем по электронной почте. Для отслеживания успеваемости студентов можно выбрать папку «Оценки» или на главной странице, где отображаются все курсы, нажать на стрелочку справа внизу папки курса. Открыв журнал, можно увидеть столбцы со всеми заданиями, тестами и вопросами, которые были опубликованы преподавателем, а также все баллы, полученные студентами за эти задания. В таком журнале есть функция автоматического подсчета среднего балла для каждого студента, а также среднего балла всей группы за определенное задание. Более того, в Google Classroom есть очень удобная опция отображения успеваемости каждого отдельного студента. Для этого необходимо выбрать студента в журнале успеваемости, кликнув на «Имя/Фамилия» студента, после чего открывается окно со всей статистикой по выбранному студенту, а именно: средний балл за все задания, а также за все задания курса. Автоматически открываются все задания курса и статистика студента по ним, но, нажав на кнопку «сдано», можно увидеть все сданные студентом задания, на кнопку «возвращено» – все задания, за которые студент получил баллы, на кнопку «пропущен срок сдачи» – все задания, по которым студент пропустил сроки сдачи соответственно. При отображении данной статистики по каждому отдельному студенту можно также отправить ему письмо со всеми баллами из журнала успеваемости, выбрав кнопку «конверт», включив опцию «Включить сводку успеваемости учащегося». Журнал успеваемости не нужно заполнять: все баллы попадают туда автоматически, когда преподаватель оценивает работы студентов. Он хранится в сервисе Google – на Google Диске, где можно увидеть все сданные работы студентов, все опубликованные материалы преподавателем.

Google Forms. В настоящее время данный сервис получил широкое распространение для проведения опросов, анкетирования, тестирования и заполнения регистрационных форм. Данный сервис позволяет преподавателю создавать тесты с возможностью включения в них следующие типы вопросов и заданий:

– ввод ответа (слово, фраза, предложение, объем которых помещается в одной строке) с клавиатуры;
– ввод ответа в виде абзаца, текста;
– один из допустимых ответов предложенного списка;
– несколько ответов из предложенного списка;
– раскрывающийся список (с необходимостью выбора необходимого варианта ответа в различные части абзаца или текста).

Данный сервис удобен и тем, что позволяет автоматизировать процесс проверки тестов, предоставляя аналитику по каждому студенту, выполнявшему тест, показывая его ошибки и заработанные баллы за тест, а также статистику наиболее частых ошибок в конкретных вопросах/ заданиях по каждому отдельному заданию. Создав тест в сервисе Google Формы, преподаватель может автоматически разослать его отдельным студентам по электронной почте со своей Google почты. Более того, преподаватель может отправить результаты автоматической проверки теста также по электронной почте.

Есть потребность находить такие платформы, на которых можно в структурированной форме собирать весь материал по изучаемому курсу, в настоящее время именно платформы Google являются бесплатными (в отличие от Coreapp с красивым дизайном), простыми в использовании для новичка (в отличие от LMS) и общедоступными, то есть создаваемыми на них проектами можно делиться, например, создавая Google-сайты, где возможно разместить весь материал по изучаемой теме. Такие сайты могут создаваться и самими студентами, использоваться студентами младших курсов в качестве образца.

Самостоятельная работа студентов должна опираться на внутреннюю мотивацию, которую можно эффективно улучшить в долгосрочной перспективе пу-

тем привлечения к проектным заданиям. Такие проектные задания должны иметь четко поставленную цель, задачи (распределенные по времени), определенные сроки выполнения, назначенных исполнителей (у каждого своя понятная роль), конечный результат, то есть отвечать всем требованиям проекта. При обучении иностранному языку в неязыковом вузе желательно, чтобы проект был междисциплинарный, то есть студенты создавали свои проекты во имя приобретения не языковой компетенции, но профессиональной. Создавая свои проекты, студенты приобретают и мягкие навыки или же совершенствуют их (при подготовке проекта преподаватель может объявить, каким мягким навыкам должны обучиться студенты, задавая им нацеленность на формирование нужного поведения). К таким мягким навыкам может быть причислено не только самоочевидное умение работать в команде, договариваться, вести переговоры со сторонними лицами (при сборе информации), делегировать полномочия, но и умение организовывать свое рабочее время, навык критического мышления, менеджерские способности, готовность принять на себя роль лидера или исполнителя, творческое мышление при отсутствии жестких условий в той или иной конкретной задаче. Неплохо идти от интересов студентов и добавлять в содержание проекта то, чем они пользуются для образования, а именно полезный и яркий контент соцсетей, мотивирующие или объясняющие сложные концепты видео-ролики.

Примером коллективного проекта, выполняемого в течение всего семестра (3,5 месяца) может послужить создание студентами собственных сайтов. В зависимости от языковой подготовленности группы, количества часов, выделяемых на самостоятельную работу, а также от курса обучения, требования к проекту разнятся и позволяют применять индивидуализацию и персонализацию обучения. В начале семестра (две недели, некоторое время в конце или начале обычного занятия) проходит подготовительная работа: преподаватель объявляет задание, требования, показывает примеры уже реализованных проектов, рассказывает про технические ресурсы, про возможные сложности, как их избегать (на примере опыта предыдущих групп), демонстрирует инфографику по мягким навыкам; студенты делятся на мини-группы (2 – 4 человека) и выбирают тему для сайта либо в соответствии с предлагаемыми учебным пособием в качестве тем для презентаций, либо в соответствии с собственными профессиональными запросами, изучают подобные сайты, формируют информационное поле группы для обмена информацией. За две недели подготовки студенты могут поменять тему, если они сочтут ее слишком широкой или узкой или решат, что она им неинтересна или малопонятна. Затем начинается работа над сайтом, за каждый этап которой вся группа получает равное количество баллов, даже если исполнитель был один, поэтому студенты учатся договариваться о справедливом распределении, а преподаватель контролирует это исполнение (раз в неделю на текущем занятии). На выполнение каждого этапа студентам дается примерно две недели, так как у них есть достаточный объем и других домашних заданий. Преподаватель также следит за обновлениями на сайте, при необходимости (при тиражируемости недочетов) идет разбор какого-либо сайта со всей группой. Финальный этап представляет собой групповую презентацию и оценивание презентации и сайта другими одногруппниками, приглашенными преподавателями. Оценочный лист представляет список из 9 – 10 пунктов по наличию того или иного компонента сайта, его соответствия раскрытию темы; также такой чек-ап помогает оценить общее впечатление от сайта, креативность его создателей и способность работать с информацией. После выступления студентов с сайтами докладчикам задаются вопросы, а преподаватели играют роли экспертов. На основе заполненных оценочных листов рассчитывается среднее арифметическое значение для каждого сайта, определяются победители, которые поощряются баллами в дополнение к уже полученным в ходе текущей работы.

Какие элементы должны быть на сайте, определяется задачами цифровизации образования. Поскольку студенты должны уметь наглядно представлять информацию, критически отбирать источники, вычленять суть из потока данных, то задача гуманитарных дисциплин – помочь студентам структурировать информационный поток, используя популярные на сегодняшний день цифровые ресурсы, без знания которых студенты не смогут обойтись. Рассмотрим подробнее этапы работы над сайтом.

1. Создание оболочки сайта на Tilda, Google, Wix, предпочтительнее первые два варианта, так как на Wix идет выравнивание текста по центру, что не смотрится очень хорошо. Студенты знакомятся с инструкциями и функционалом бесплатной версии сайта, продумывают стилистику оформления, также добавляют логотипы (при необходимости) и информацию о себе как о создателях сайта. Некоторые группы в графе «контакты» также помещают карту с обозначением корпуса университета в роли своей компании. Кроме того, можно создать возможность для сбора обратной связи с посетителей сайта или для подписки на рассылку.

2. Наполнение сайта базовой информацией по изучаемой теме, исходя из того, что целевая аудитория – студенты с достаточным уровнем английского языка, не являющиеся специалистами в данной теме. Добавление инструментов аналитики для просмотра посетителей сайта (наиболее эффективно работает для Google-сайтов).

3. Создание ментальной или концепт-карты на стороннем ресурсе (Coggle, MindMup, MindMeister и др.) и добавление ее на сайт либо в виде рисунка, либо в виде ссылки, если карта предполагает интерактивность или сменяемость планов. Эта карта задает структуру другим разделам сайта, так как помогает организовать компоненты контента. По возможности группы, которые сомневаются в правильности создания своей карты, могут представить ее на общее обсуждение и, получив отклик, переделать структуру.

4. Создание и добавление инфографики по теме. Преподаватель дает ориентиры, на каких ресурсах можно посмотреть инфографику (пример – https://www.ecpi.edu/blog/20-of-best-tax-accounting-infographics) и создать ее (шаблоны – https://www.freepik.com/free-vector/accounting-infographic-template-set_4661222.htm). Студенты вольны выбрать свой ресурс для создания (самые популярные – Canva и Pictochart).

5. Создание и добавление таймлана по теме. Как правило, технические обзоры студенты читают на английском, но здесь было сделано исключение: студенты читали информацию на сайте известного журналиста Оксаны Силантьевой, которая работает со студентами-журналистами над созданием сайтов: https://sila.media/freetimelines/. На этом сайте студенты могли ознакомиться с дополнительными статьями по сайтам и маркетинговым журналистским проектам для студентов и приобрести новые идеи для своего сайта. Популярные ресурсы для составления таймлайнов – Sutori, Venngage, Timetoast, TIki-toki и др.).

6. Создание и добавление глоссария на сайт (понятие – объяснение на английском – пример – перевод).

7. Добавление свежих новостей по теме с указанием источников и дат.

8. Создание и добавление видео по отдельному аспекту темы. Поскольку студенты были на самоизоляции, некоторые видео представляли собой анимированные презентации, но они создавались именно группой, поэтому должно было быть добавлено аудио каждого участника. Часто презентации делались с помощью приложений (например, InShot, iMovie, на платформах Vyond, Renderforest, Movavi и т.д.).

9. На следующем этапе студентам было предложено найти студентов из зарубежных стран, посмотреть их сайт и оставить свой комментарий на сайт и представление темы. Некоторые комментарии оказались довольно критичными, что свидетельствует о добросовестности выполненного задания. Студенты искали собеседников через социальные сети, среди своих знакомых, а также с помощью специальных приложений для поиска собеседников типа Tandem.

10. Самая трудоемкая часть работы представляла проведение опроса. Студенты определяли целевую аудиторию (ЦА), составляли вопросы для опроса и присылали преподавателю на проверку. Затем в течение двухнедельного периода шел опрос (вопросы были либо на самом сайте, либо в Google-формах из-за удобной аналитики на этом ресурсе). Затем аналитика добавлялась на сайт, на групповой презентации сайта она представлялась, и делались выводы о правильности или неправильности определения ЦА, о знании ЦА той или иной информации (например, о знании студентами Финансового университета международных стандартов финансовой отчетности). Многие студенты проводили опрос впервые и узнали, как составлять репрезентативную выборку, какие вопросы задавать для оценивания знания, таким образом примерив на себя роль преподавателей.

11. Студенты 1 курса не проводили опрос и не делали некоторые другие трудоемкие работы, но добавляли на сайт задачи по презентуемой теме (например, по монополиям). Задачи создавались на ресурсе ThingLink, позволяющем создавать мультимедийные ресурсы. Пример задачи по теме монополии: https://www.thinglink.com/scene/1321835485831626754. Задача оснащена аудио-разъяснением, расшифровкой обозначений, отдельным вынесением формул, ответом (в виде аудио, но можно было добавить и видео). Весь метатекст скрыт за интуитивно понятными тегами, например, микрофон символизирует аудио, раскрытая книжка – глоссарий. Таким образом, те студенты, которым объяснения не нужны, будут решать задачу, не отвлекаясь на них. Студенты брали реальные задачи для подготовки к одному из экзаменов, что способствовало междисциплинарному характеру проекта.

Примеры сайтов одной из группы 3 курса (зимний семестр 2020 – 2021 уч. г.) можно посмотреть здесь:

1. https://gtreswert.wixsite.com/bazdylyatin – Financial Statements
2. http://progectifrs-fu.tilda.ws/ – IFRS
3. http://careersinaccounting.tilda.ws/2020 – Careers in Accounting
4. http://eurozone.tilda.ws/ – Eurozone
5. http://greenfinances.tilda.ws/ – Green finances
6. http://project3022729.tilda.ws/ – Profit and loss accounts
7. http://project3024501.tilda.ws/ – Application of accounting

Как видно, студенты выбрали темы, которые соответствуют программе (бухгалтерия), а также темы, по которым они пишут курсовые («зеленые финансы»), или общие, которые им интересны (экономика Еврозоны). Преподаватель использовал методы скаффолдинга, поэтому критерии и требования, предъявляемые к разным мини-группам, разнились так, чтобы студенты формировались в своей зоне ближайшего развития. Если студенты аргументированно возражали против некоторых предложений преподавателя (например, создать общую Wiki по всем проектам), то это требование или исключалось или модифицировалось в ходе совместных обсуждений. Скаффолдинг (букв.: значение «строительные леса») – стратегии в обучении постепенно убирались, когда они становились не нужны, чтобы учащиеся брали на себя большую ответственность за учебный процесс, понимая необходимость самостоятельного и непрерывного обучения [5, с. 133].

Итак, проектная работа над сайтом позволяет студентам проявить самостоятельность и глубоко изучить выбранную тему, организованно ее представить, получить представление о создании сайтов для бизнеса и добавить это как достижение в свое портфолио. Подобная работа вызывает больший интерес у аудитории, чем традиционные презентации, в процессе оценивания – соревнования каждый студент посещает все сайты (так как за заполненный листок оценивания студент также получает дополнительный балл) и анализирует чужие работы в сравнении со своей, исходя из представлений о маркетинговой привлекательности сайтов. Все аудиторные обсуждения ведутся на английском языке, поэтому дополнительно тренируется умение вести дискуссию.

Библиографический список

1. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. Москва, 2013.
2. Burke L. Educational and Online Technologies and the Way We Learn. *International Schools Journal*. 2013; Vol. XXXII, № 2: 57 – 65.
3. Денисова С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий: английский язык, направление подготовки «Лингвистика». Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
4. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2014; Vol. 2, № 1: 1 – 8.
5. Калинина Т.Л. Принципы положительного подкрепления в скаффолдинг-стратегиях освоения иностранного языка. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 3 (116): 133 – 135.

References

1. Sysoev P.V. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii: uchebnoe posobie. Moskva, 2013.
2. Burke L. Educational and Online Technologies and the Way We Learn. *International Schools Journal*. 2013; Vol. XXXII, № 2: 57 – 65.
3. Denisova S.A. Metodika formirovaniya uchebno-poznavatel'nogo komponenta inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij: anglijskij yazyk, napravlenie podgotovki «Lingvistika». Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
4. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2014; Vol. 2, № 1: 1 – 8.
5. Kalinina T.L. Principy polozhitel'nogo podkrepleniya v skaffolding-strategiyah osvoeniya inostrannogo yazyka. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 3 (116): 133 – 135.

Статья поступила в редакцию 04.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-15-17

***Vahitov D.R.**, Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Kazan branch, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Grineveczkaya T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University; Professor, Novosibirsk Military Institute n.a. I. K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*
***Biymyrsayeva E.M.,** Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Russian-Kyrgyz Institute of Management and Business Automation of the International University of Innovative Technologies (Bishkek, Kyrgyz Republic), E-mail: bijmyrsaeva.erke@mail.ru*
***Astrakhantseva E.A.,** Cand. of Sciences (Economics), Vice-Rector for Research of Kazan Cooperative Institute, Branch of the Russian University of Cooperation (Kazan, Russia), E-mail: astrahanzeva_kki@mail.ru*

ANALYSIS OF SOME PROBLEMS OF MODERN ONLINE LEARNING. The article analyzes some problems of modern online learning: the significantly increased intensity of training; the content of the lesson and the features of its perception by students; self-discipline; technical features of training; the need to distribute the time of access to computers of several people; the problem of cybercrime, etc. In addition to the negative aspects, the advantage in the mobility of students and teachers is shown, which makes territorial binding to the place of study an optional condition. It is concluded that the level and scale of technical problems is such that students or individual educational institutions can't solve them themselves. It is necessary to develop and implement a state policy to ensure equal rights of access to online learning.

Key words: **two-level system, education, information technology, online learning, learning process, self-discipline, learner, cybercrime.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия», проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Т.Н. Гриневецкая**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, проф. Новосибирского военного института имени И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*
***Э.М. Биймырсаева,** канд. экон. наук, доц., Российско-Кыргызский институт автоматизации управления и бизнеса МУИТ (Международный университет инновационных технологий), г. Бишкек, E-mail: bijmyrsaeva.erke@mail.ru*
***Е.А. Астраханцева,** канд. экон. наук, проректор по науч. работе Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Казань, E-mail: astrahanzeva_kki@mail.ru*

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы некоторые проблемы современного онлайн-обучения: значительно возросшая интенсивность обучения; содержание занятия и особенности его восприятия обучающимися; самодисциплина; технические особенности обучения; необходимость распределения времени доступа к компьютерам нескольких человек; проблема киберпреступлений и др. Помимо отрицательных моментов показано преимущество в мобильности обучающихся и преподавателей, что делает территориальную привязку к месту обучения необязательным условием. В заключение делается вывод, что уровень и масштаб технических проблем таков, что решить их силами самих обучающихся или отдельных учебных заведений невозможно. Требуется выработка и претворение в жизнь государственной политики по обеспечению равных прав по доступу к онлайн-обучению.

Ключевые слова: **двухуровневая система, образование, информационные технологии, онлайн-обучение, учебный процесс, самодисциплина, обучающийся, киберпреступления.**

Сфера образования традиционно относится к числу наиболее обсуждаемых тем в среде ученых, специалистов в этой области, в межличностных контактах обычных граждан и на уровне чиновников и депутатов. Это неудивительно, учитывая то значение, которое играет образование для обеспечения необходимых в конкурентной борьбе темпов научно-технического прогресса (с точки зрения субъектов экономики – предприятий и корпораций), достижения индивидуальных целей в жизни и карьере (с точки зрения отдельных граждан), а также для обеспечения сохранения и укрепления экономического и политического суверенитета государства, в чем заинтересовано все общество в целом [1]. Эта сфера жизнедеятельности подвергается постоянным изменениям в силу своей специфики, нацеленной на поиск новых решений в постоянно меняющемся мире, что можно было наблюдать на протяжении истории человечества. Однако в настоящее время темп трансформаций, внедряемых нововведений ускорился настолько, что вызывает неоднозначную реакцию среди всех заинтересованных лиц, к которым можно отнести практически все население, и, соответственно, получает противоположные по характеру оценки эффективности проводимой политики. На выбор вектора развития образовательной сферы оказывают влияние множество факторов внешнего и внутреннего характера, к которым можно отнести социально-экономическую ситуацию, политические противоречия, административные барьеры (использование различных образовательных стандартов), а также темпы и направления научно-технического прогресса, порой кардинально меняющие актуальность стратегии развития государства, и национальную специфику, ба-

зирующуюся на культурных, конфессиональных и географических особенностях страны. Крайне обостренное, а во многих случаях и открыто негативное восприятие в российском обществе инициатив по реформированию сферы образования, что особо отчетливо прослеживается на примере системы ЕГЭ, демонстрирует, насколько осторожным и взвешенным должно быть принятое решение. Спешка, отсутствие консенсуса в обществе по поводу реформы, игнорирование мнения специалистов в данной области в совокупности только усугубляют негативные эффекты от нововведений и вместо положительного результата в виде ускорения темпов экономического развития получается нарастание социальной напряженности в обществе, неэффективное расходование дефицитных бюджетных средств, недовольство со стороны самих участников реформы, т.е. обучающихся и их наставников. Поэтому неудивительна реакция общества, которая не всегда совпадает с ожиданиями сторонников реформирования.

После перехода на двухуровневую систему (бакалавриат, магистратура) специалитет в системе высшего образования стал редким явлением, сохранившимся по немногим направлениям подготовки в вузе. Устойчивый спрос со стороны абитуриентов именно на эту форму обучения показывает, что общемировая тенденция (фактически копия англосаксонской модели) отнюдь не является единственно возможным вариантом получения знаний и подготовки кадров для экономики. Этот и многие другие примеры реформы образования показывают, что образовательная сфера по-прежнему является ключевой в государственной стратегии развития, ее роль и значение только возрастают, а ошибки, допущенные при планировании и реализации реформационных мероприятий, дорого обходятся государству и гражданам. Простое, механистическое копирование мировых трендов не гарантирует успеха, но и игнорирование образовательных, информационных инноваций чревато отставанием в технологической гонке. Дискуссия вокруг реформирования системы образования вышла на совершенно новый уровень, затронув практически все общество, в связи с пандемией COVID-19. Пандемия охватила весь мир, коснувшись всех отраслей, и сфера образования не стала исключением. Резкое изменение условий жизни, введение многочисленных ограничений, ухудшение уровня и качества жизни граждан, колоссальный удар по развитию мировой экономики в целом, естественно, самым отрицательным образом сказались на образовательных учреждениях, а также на людях, занимающихся системой передачи знаний обучающимся. Произошла невиданная ранее в истории человечества трансформация формата обучения не для отдельных групп граждан или стран, а для всего мирового сообщества. Это предоставило огромный массив данных для анализа и обобщения. Эксперимент, поставленный в режиме реального времени и с максимально возможным количеством участников, важен для выработки дальнейшей стратегии развития и страны, и нашей цивилизации в будущем.

Так как полученные результаты неоднозначны и могут трактоваться с разных точек зрения, то все субъекты трансформации процесса обучения в дистанционный формат можно разделить на несколько групп: обучающиеся; их родители; преподаватели; государство; образовательные учреждения (школы, колледжи, вузы); компании, предоставляющие услуги онлайн-обучения; работодатели; общество.

Массовый переход на удаленное обучение с использованием информационных технологий произошел практически мгновенно, поставив всех участников в очень сложные условия. Решения принимались быстро, без учета анализа возможных последствий, так как не было временного резерва, поэтому ошибки являются вполне естественным результатом подобного управления в критических условиях. Однако даже допущенные ошибки, отрицательные последствия являются нужными и полезными, чтобы не только сделать правильные выводы, но и быть готовыми к будущим кризисам, быстро реагировать на возникающие угрозы. В первую очередь необходимо конкретизировать, что главным, на наш взгляд, в процессе обучения являются сами обучающиеся (школьники, студенты), так как именно подрастающее поколение (а большинство обучающихся – молодежь, хотя нужно помнить и про повышающих свою квалификацию работников разных возрастов) выступает в качестве объекта проведения образовательной политики и представляет собой будущее всей цивилизации. Внутри этой социальной группы можно и нужно выделять отдельные страты обучающихся, отличающихся по ряду признаков как объективного, так и субъективного характера (территориальное расположение, возраст, пол, имущественный достаток, разница в физическом и когнитивном развитии и другое). У них собственная специфика овладения знаниями, что отражается в многообразии применяемых в современном образовании методик. Быстрое и массовое внедрение онлайн-обучения привело к общим для всех школьников и студентов проблемам.

В качестве первой проблемы следует отметить значительно возросшую интенсивность обучения. Современное образование справедливо критикуют за гораздо большую нагрузку на обучающихся по сравнению со второй половиной XX века. Она включает постоянно меняющийся перечень преподаваемых дисциплин, что характерно для всех уровней обучения, но особенно в высшем образовании, где учебные планы меняются каждый год (в части дисциплин по выбору, а в случае принятия нового федерального стандарта – практически для всех предметов). Сфера образования выпускает молодых людей, которые отличаясь по возрасту на год – два, существенно разнятся по перечню освоенных учебных дисциплин. Причем такое постоянное изменение обосновывается требованиями рыночной экономики, хотя во главу угла деятельности системы образования, на наш взгляд, должны ставиться государственные и общественные интересы. Несмотря на гораздо более обширный список изученных дисциплин, современные выпускники школ и вузов не могут похвастаться исключительным уровнем знаний. Скорее, наоборот, во многих вопросах, касающихся, например, умения анализировать, принимать нестандартные решения, а также общего культурного кругозора нынешняя молодежь уступает, на наш взгляд, выпускникам 70-х и 80-х годов XX века.

Проблема эта сложная и касается не только сферы образования. При продолжении такой тенденции вероятно наступление культурной сингулярности [2]. Удивляться такому положению дел не следует. Обучающиеся здесь не виноваты, так как способности человека ограничены, а излишняя физическая и когнитивная нагрузка ведет к ответной реакции организма. Такое свойство человеческого мозга, как нейропластичность, просто не позволяет перерабатывать больше определенного объема информации, дабы избежать проблем со здоровьем. К сожалению, не все родители понимают это простую истину и, исходя из собственных амбициозных целей, загружают собственного ребенка помимо школьных занятий различными секциями, музыкальными и языковыми курсами, фактически лишая его детства. Тем не менее мода на интенсификацию обучения продолжается, и дистанционное обучение придало этому процессу новый импульс. Объемы перерабатываемой учениками и студентами информации еще более возросли, перейдя, с нашей точки зрения, разумные пределы. К материалу, который предоставляется во время онлайн-лекции, добавились дополнительные материалы. Например, комплект документов для дистанционного обучения по одной теме может включать следующий перечень материалов: конспект лекции, задания (причем несколько, например, по вариантам), кейсы, рабочую тетрадь, тесты, деловая игра, темы для рефератов, научная статья по данной теме, викторина, ссылка на интернет-ресурс (с обучающим видео или презентацией) и др. Чтобы просмотреть такое количество составных элементов всего лишь одной темы (а по учебному плану их может быть больше двух десятков), нужно потратить не один десяток минут, что уж тут говорить о полноценном выполнении задания. Учитывая количество предметов, изучаемых в течение семестра, а также честность и дисциплинированность обучающегося, нагрузка становится таковой, что даже на сон не остается времени. Это прямая угроза для организма. Если же обучающиеся все сделают заданный материал, то уже у преподавателя встает вопрос, где изыскать время на проверку выполненных заданий. Сам переход на новую для многих дистанционную форму, да еще в условиях пандемии и ограничения передвижения, стал для обучающихся, их родителей и преподавателей серьезным психологическим стрессом, особенно для учеников младших классов, требующих особого, индивидуального подхода в незнакомой для них обстановке.

Следующим важным моментом является содержание занятия и особенности его восприятия обучающимися. Если сравнивать лекции в аудитории и в онлайн-режиме, то вторые требуют большей концентрации внимания. Материал, передаваемый через электронные устройства как в визуальном, так и в акустическом формате, воспринимается хуже по ряду технических и психологических причин. Так или иначе, затраты энергии получаются выше, что опять-таки отражает высокоинтенсивный характер дистанционного обучения. Результатом таких условий организации учебного процесса становится либо сверхусилие со стороны ответственных обучающихся, испытывающих колоссальное напряжение физических и когнитивных сил, либо игнорирование обучения (со стороны не очень ответственных учеников и студентов), что ведет к неусвоению учебного материала. Интенсивность в любой деятельности может присутствовать только в определенных операциях и лишь на ограниченный период времени, иначе теряется эффективность данного подхода и происходит падение производительности труда. Именно такая картина наблюдается в дистанционном формате, где вместо роста уровня знаний происходит нарастание усталости, раздражения и растерянности среди обучающихся.

Вторая проблема является определенным образом логическим следствием самого процесса удаленной формы преподавания. Она касается самодисциплины. В процессе обучения в учебном заведении происходит обучение не только знаниям, но и определенным правилам поведения. Существуют как общепринятые, так и специфические для каждого вуза или школы правила присутствия в аудитории на занятиях, формы одежды и т.д. У некоторых университетов и престижных частных школ такая традиция воспринимается как серьезное конкурентное преимущество и играет немаловажную роль при выборе абитуриентом места для получения образования. Личности преподавателей, их культура и требовательность служат важным вкладом в выработку навыков дисциплины, уважения к другим людям, умения управлять временем [3]. Мировая популярность романов о Гарри Поттере была, в том числе, связана и с образом Хогвартса, отличий его факультетов друг от друга, что нашло отражение в гигантских объемах продаж рекламной продукции с символикой Гриффиндора, Пуффендуя, Когтеврана и Слизерина. Находясь дома, в своей комнате, очень трудно воспринимать себя частью учебного заведения, каким бы престижным оно не было. Вместо фирменной одежды, традиций поведения в аудиториях обучающийся находится перед экраном компьютера, как правило, в удобной для него домашней одежде. С одной стороны, это позволяет избежать формализма, но, с другой стороны, лишает того ореола удовольствия от учебного процесса, который ассоциируется с самим заведением. Опоздания на занятия во все времена были проблемой для обучающихся, а пропуски лекций и семинаров угрожали исключением из учеб-

ного заведения. Дистанционная форма кардинально изменила территориальную привязку к месту проведения занятий. Студент или ученик имеет возможность появиться на занятии, всего лишь имея под рукой смартфон с выходом в Интернет. Чтобы не опоздать на занятие, которое начинается в 8-00, достаточно проснуться в 7-55 и подключиться к видеоконференции. Учитывая то, что видеоизображение может быть выключено (всегда можно сослаться на технические проблемы), даже вставать из постели необязательно. Такая расслабленность и отсутствие временного контроля (встать пораньше, доехать вовремя до вуза, успеть войти в аудиторию) отрицательно сказывается на выработке умения контролировать собственные действия. Экстратерриториальность создает условия для совмещения учебы с другими видами деятельности, чем обучающиеся не преминули воспользоваться. Значительная часть обучающихся устроились на работу, параллельно обучаясь в учебном заведении. Некоторые же использовали учебное время для отдыха и развлечений. В любом случае на восприятие учебы, создание положительного имиджа системы образования такая свобода оказывает негативное влияние, а самим обучающимся трудно заставить себя относиться к учебному процессу так же, как если бы он происходил в стенах университета или школы. С учетом продолжительного периода применения дистанционного формата часть обучающихся закончили школы и поступили в вузы, не выходя при этом из собственной комнаты. Очень трудно понять разницу между учеником и студентом, если изменения коснулись лишь личностей людей, читающих лекции. Привлекательность и престиж студенческой жизни остаются эфемерным явлением. Конечно, значительная часть продолжает ответственно относиться к учебе, но в данном вопросе они могут рассчитывать на себя, на собственные навыки самоконтроля, так как возможности учебного заведения ограничены.

Третьей проблемой являются технические особенности обучения, что характерно для любой деятельности, где задействованы гаджеты и девайсы. Мы живем в мире, который не просто критично зависим от состояния технической и информационной инфраструктуры, но и не содержит во многих случаях альтернативы предоставляемым услугам как коммерческого, так и общественного характера. Люди настолько привыкли к дебетовым и кредитным картам, онлайн-платежам, общению и работе через интернет-соединение, что любой сбой в работе технического обеспечения этих процессов сразу переводит человека в разряд беспомощного и растерянного гражданина. Для молодежи, которая традиционно лояльно настроена по отношению к нововведениям, такая техническая и технологическая зависимость еще более ярко выражена, что, с одной стороны, позволяет быстро развивать новые, дистанционные формы обучения, с другой стороны, ставит перед обучающимися неразрешимые проблемы, если у обучающихся возникли технические неполадки. Для некоторых учащихся даже использование электронной почты является непривычным, настолько они свыклись с другими форматами пересылки информации (прежде всего, WhatsApp), так что письмо от преподавателя или деканата может быть не востребовано продолжительное время, пока студент (школьник) не зайдет в собственный электронный ящик.

Технические проблемы возникли и у учебных заведений, так как непредсказуемый и масштабный переход на дистанционный формат застал врасплох. Не у всех университетов и школ оказалось достаточно устройств с необходимыми техническими характеристиками, чтобы обеспечить бесперебойную работу и оперативно предоставлять всю нужную обучающимся информацию. Добавим к этому и преподавателей, у которых компьютеры и смартфоны иногда не соответствовали требованиям для работы в режиме видеоконференций (например, отсутствует камера), соответственно, учебные заведения должны были их обеспечить необходимыми гаджетами в стенах института, при этом соблюдая требования по карантину или социальному дистанцированию. Неудивительно, что обучающиеся столкнулись с техническими проблемами практически с первого дня обучения в онлайн-режиме, даже если их собственные устройства функционировали безупречно. Перечень технических проблемы настолько широк и разнообразен, что требует отдельного анализа с привлечением специалистов в области компьютерных и информационных технологий. Более того, ряд проблем возможно оценить лишь по прохождении определенного периода времени (информационная безопасность, защита персональных данных, дополнительная нагрузка на устройства и т.д.). С точки зрения обучающихся, проблема технического обеспечения состоит в первую очередь в том, что не все находятся в одинаковых условиях, имеют разные гаджеты и девайсы.

Большинство обучающихся для учебы используют смартфоны, с которыми современная молодежь практически не расстается. Однако не все задания, особенно в рамках практических, семинарских занятий можно выполнить, используя смартфон. В некоторых случаях студент испытывает трудности именно с представлением материала через мобильный телефон, так что преподавателю приходится дополнительно выступать в качестве технического консультанта (конечно, в том случае, если он сам разбирается в проблеме). Таким образом, значительная часть обучающихся остается вне рамок выполнения заданий на семинарах (и, соответственно, без заработанных баллов), но не по своей воле, а потому что не имеют технической возможности создать слайд-шоу, решить задачу и т.д. Преподаватели в аудитории могут прийти на помощь обучающемуся, который не понял исходных данных или испытывает трудности с оформлением, но в онлайн-формате сделать это затруднительно, а в ряде случаев и невозможно. Получается, что для преподавания в онлайн-режиме первостепенное значение приобретают не знания по дисциплине, а технические навыки работы с аппаратурой (то, что называется тьюторством) [4]. Наличие ноутбуков или стационарных компьютеров также не решает проблему, так как они обладают разными техническими характеристиками (объемы оперативной памяти, видеокарты и т.д.), в связи с чем скорость обработки информации у разных студентов отличается [5]. В результате ученики и студенты оказываются в неравном положении: одни успевают быстро выполнить задание и получить за это положительную оценку (баллы), особенно, если это касается скорости ответа, в то время как другие даже полностью условия выполнения задания не успевают получить. Успеваемость, таким образом, коррелируется с техническим совершенством используемых устройств. В аудитории при запрете на пользование смартфонами и иными техническими средствами на первый план выходят знания обучающегося, быстрота реакции, его умение мыслить в условиях ограниченности времени и логично излагать собственные мысли. В онлайн-обучении все интеллектуальные преимущества обучающегося могут быть нивелированы техническими проблемами, и это является, на наш взгляд, серьезным пробелом, поскольку нарушает принцип справедливости и равенства образовательного процесса. Если представить ситуацию, при которой онлайн-обучение станет единственно возможным вариантом получения образования, то можно будет наблюдать дифференциацию обучающихся не по когнитивным и эмоциональным способностям, а уровню производительности используемых гаджетов. В выигрыше останутся более технически оснащенные, но не всегда интеллектуально одаренные обучающиеся, а в проигрыше – все мировое сообщество, лишенное притока талантливой молодежи.

Таким образом, уровень и масштаб технических проблем таков, что решить их силами самих обучающихся или отдельных учебных заведений невозможно. Требуется выработка и претворение в жизнь государственной политики по обеспечению равных прав по доступу к онлайн-обучению. Дальнейший прогресс науки и техники может частично или полностью нивелировать некоторые из этих технических проблем, но, с другой стороны, может сгенерировать новые угрозы для устройств или баз данных. Несмотря на любые технические новации, важным препятствием является имущественное расслоение населения, что не позволяет всем в равной степени воспользоваться открытием, насколько бы перспективным и удачным оно ни было. Поэтому решение технических проблем дистанционного образования заключается не только в стимулировании научных изысканий или быстром внедрении новаций, но и в последовательной социальной политике выравнивания (при одновременном подъеме) уровня и качества жизни граждан. В этом случае обучающиеся, где бы они не находились и в какой бы семье не воспитывались, будут находиться в равных условиях при получении знаний.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. К вопросу о реформировании системы образования в РФ с целью сохранения суверенитета государства. *Педагогический профессионализм в образовании*. Сборник научных трудов XII международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2016; Ч. 2: 19 – 28.
2. Вахитов Д.Р. *Сингулярность*. Москва: РУСАЙНС, 2019.
3. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Свечников К.Л., Нурова Л.Р. К вопросу о публикациях в зарубежных научных изданиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 30 – 31.
4. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Лапытов Р.А., Саитова Р.Г. Особенности реагирования системы образования на происходящие в мире изменения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.
5. *Новости – официальный сайт Роспотребнадзора*. Available at: www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/1057/

References

1. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N., Gabdullin N.M. K voprosu o reformirovanii sistemy obrazovaniya v RF s cel'yu sohraneniya suvereniteta gosudarstva. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii*. Sbornik nauchnyh trudov XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2016; Ch. 2: 19 – 28.
2. Vahitov D.R. *Singulyarnost'*. Moskva: RUSAJNS, 2019.
3. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Svechnikov K.L., Nurova L.R. K voprosu o publikaciyah v zarubezhnyh nauchnyh izdaniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 30 – 31.
4. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Lapytov R.A., Saitova R.G. Osobennosti reagirovaniya sistemy obrazovaniya na proishodyaschie v mire izmeneniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.
5. *Novosti – oficial'nyj sajt Rospotrebnadzora*. Available at: www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/1057/

Статья поступила в редакцию 17.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-18-19

***Davydenko M.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
***Shelyugina O.A.**, Cand. of Art History, senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soa@edu.asu.ru*

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL FORUM "LESSONS OF NUREMBERG": EXPERIENCE OF DEVELOPING THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS. The article reveals experience of developing the historical consciousness of students during the international scientific and practical forum "Lessons of Nuremberg" and the final events within the framework of the forum topics organized by the Department of Humanities of Moscow International University. The article substantiates the relevance and necessity of developing historical consciousness, historical thinking and reflection among students through their participation in such scientific and practical events as the historical forum. The article analyzes the basics of historical consciousness, research approaches to its consideration, highlights its main aspects, as well as the features of the historical consciousness of modern youth. The authors have identified specific methods and forms of pedagogical influence in order to deepen the historical reflection of students in the framework of research activities organized by the Department of Humanities (discussion method, "case study"). The research reveals the purpose, the main principles of selecting the content of the material, the scientific and methodological basis of the organized round table "Historical truth or propaganda: how to talk about the war in the modern public space?". The article summarizes the results of the conducted scientific and practical events, evaluates the experience of their implementation in the context of the formation of the historical consciousness of students.

Key words: **historical consciousness, professional education, scientific and practical forum, historical heritage.**

***М.В. Давыденко**, канд. филос. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru*
***О.А. Шелюгина,** канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: soa@edu.asu.ru*

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ «УРОКИ НЮРНБЕРГА»: ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается опыт развития исторического сознания студентов в процессе проведения международного научно-практического форума «Уроки Нюрнберга» и итоговых мероприятий в рамках тем форума, организованных кафедрой гуманитарных наук Московского международного университета. Обоснована актуальность и необходимость развития исторического сознания, исторического мышления и рефлексии у студентов посредством их участия в таких научно-практических мероприятиях, как исторический форум. В статье проанализирована сущность исторического сознания, исследовательские подходы к его рассмотрению, выделены его основные аспекты, а также особенности исторического сознания современной молодежи. Авторами выявлены специфические методы и формы педагогического воздействия с целью углубления исторической рефлексии студентов в рамках научно-исследовательских мероприятий, организованные кафедрой гуманитарных наук (метод дискуссии, «кейс-стади»). В исследовании раскрываются цель, основные принципы отбора содержания материала, научно-методологическая основа организованного круглого стола «Историческая правда или пропаганда: как говорить на темы войны в современном публичном пространстве?». В статье подводятся итоги проведенным научно-практическим мероприятиям, оценивается опыт их проведения в контексте формирования исторического сознания студентов.

Ключевые слова: **историческое сознание, профессиональное образование, научно-практический форум, историческое наследие.**

Международный форум «Уроки Нюрнберга» – научно-практическое мероприятие, состоявшееся в Москве, в Музее Победы на Поклонной горе 20 – 21 ноября 2020 года. В работе форума, приуроченной к 75-летию начала работы Нюрнбергского международного военного трибунала, приняли участие представители министерств и ведомств Российской Федерации, представители просветительских организаций, крупнейшие историки, работники отечественных и зарубежных музеев и архивов. Девять тематических площадок форума включили в себя обсуждение исторических аспектов работы Нюрнбергского трибунала, опыта музейной репрезентации трагедии мирного населения в годы Великой Отечественной войны, наследия Нюрнберга в международном праве [1]. В рамках данного форума Министерство науки и высшего образования выступило организатором тематической площадки «Основные ценности Нюрнбергского процесса в образовательных программах и модулях национально-патриотического воспитания».

В работе тематической площадки приняли участие студенты Московского международного университета, прослушавшие выступления спикеров и организаторов форума в оффлайн- и онлайн-форматах. Актуальность и дискуссионный характер рассматриваемых тем обусловили необходимость организации круглого стола для подведения итогов форума. 11 и 18 декабря 2020 года кафедра гуманитарных наук Московского государственного университета провела два научно-практических мероприятия в форме круглого стола под названием «Историческая правда или пропаганда: как говорить на темы войны в современном публичном пространстве?». В ходе проведения мероприятий был получен важнейший опыт формирования и развития у студентов исторического сознания, выявлены инструменты и методы актуализации и понимания исторического наследия Великой Отечественной войны. Цель данной статьи – проанализировать опыт развития исторического сознания студентов первого курса в ходе реализации научно-практических мероприятий по итогам международного форума, выявить специфические методы и формы педагогического воздействия с целью углубления исторической рефлексии.

Историческое сознание как предмет исследования представляет собой многоаспектный социальный феномен, рассматриваемый сегодня в философском, социологическом и культурологическом аспектах [2, с. 258]. Характеристика его сущности, видов, структурных элементов, на наш взгляд, актуализируется современными процессами динамичных изменений в постсоветском обществе, трансформациями социально-политической и культурной действительности в России. Размывание исторической и культурной преемственности поколений в ходе резких социально-политических сдвигов 1990-х – начала 2000-х годов способствует нарастанию социальной апатии, в том числе в молодежной среде, что чревато ценностной дезориентацией. Исследователи отмечают такие тенденции развития исторического сознания современной молодежи, как парадоксальность, маргинальность, деформированность, вариативность, противоречивость, что обусловлено конфликтностью современных интерпретаций исторического пути России, размыванием регулирующей роли исторического сознания [3, с. 21]. К задачам, которые сегодня ставятся перед высшим профессиональным образованием, относится подготовка молодых граждан к гибкой адаптации к условиям меняющейся среды, развитие готовности к непрерывному образованию, формирование таких качеств личности студента, как готовность и способность к межкультурной коммуникации, диалогу культур, сочетанию профессионализма и нравственности. Одним из средств для решения данных задач является реализация воспитательной функции исторической науки, выражающейся, в том числе, в развитии исторического сознания.

Социологический подход в исследовании исторического сознания рассматривает его как один из феноменов социокультурной регуляции поведения индивидов и коллективов, социальных групп и сословий, этносов и общества в целом. При этом акцентируется внимание на нормативно-ценностном содержании исторического сознания, в котором сконцентрирован опыт отношения к событиям прошлого, что воздействует на трактовку и оценивание событий настоящего. В.Э. Бойков и В.И. Меркушин выделяют три ключевых аспекта содержания исторического сознания в рамках социологического подхода: 1) его сущность выражается в общеразделяемой системе ценностей и символов; 2) сущность исторического сознания находит выражение в осознании индивидом своего «Я» в семейной, конфессиональной, культурной общности; 3) историческое сознание выражается в историческом опыте, идеях, верованиях, вошедших в историческую память [4].

Развитая историческая рефлексия способствует укреплению ценностного «ядра» личности, что, в свою очередь, содействует конструированию ею множественных жизненных смыслов, повышает гибкость адаптации к меняющимся жизненным системам. Значимость педагогического проектирования аксиологических ориентиров личности студента в условиях содержательных и функциональных изменений в высшем профессиональном образовании будет, на наш взгляд, возрастать и в дальнейшем. Такой навык, как умение рефлексировать относительно предпосылок, причин, содержания исторических событий и процессов, по своей сути, является поисковым, творческим. Следовательно, развитие исторического сознания напрямую связано с развитием так называемых «soft skills», «гибких», «метапредметных» умений, таких как критическое мышление и креативность, востребованных сегодня в различных профессиональных сообществах.

В ходе состоявшегося международного научно-практического форума «Уроки Нюрнберга» данная мысль о значимости формирования у современной

молодежи глубины исторического мышления была высказана множеством спикеров. Студентам была предоставлена возможность прослушать выступления ведущих историков-экспертов, сотрудников архивов, в том числе и зарубежных, транслировавших новейшую информацию об исторических деталях работы Нюрнбергского международного трибунала, восстановлении исследователями различных аспектов трагедии мирного населения на оккупированных захватчиками территориях, мировоззренческие позиции деятелей культуры, искусства, политических деятелей, свидетелей исторических событий обсуждаемого периода истории (А.Г. Звягинцев, С.Л. Лавров, С.Р. Руденко, З. Прилепин, и многие другие). В рамках работы тематической площадки «Основные ценности Нюрнбергского процесса в образовательных программах и модулях национально-патриотического воспитания» обсуждались весьма дискуссионные на сегодняшний день вопросы: стереотипы и заблуждения в трактовке истории Великой Отечественной войны, проблема интерпретации исторических фактов, порождения исторических ошибок, статуса исторических документов в современном мире, роль масс-медиа в сохранении памяти об исторических событиях.

Уникальность данного мероприятия состояла, на наш взгляд, в максимально объемном, непредвзятом, разнообразном по мировоззренческим позициям участников представлении информации, а также в интересной подаче материала, ориентированной на восприятие информации современным реципиентом. Судя по студенческим отзывам, представленная на форуме информация дала возможность углубить понимание исторических событий, познакомиться с актуальной исторической интерпретацией событий, воспринять новые для себя точки зрения, концепции, оценки, дала толчок к размышлениям и исторической рефлексии на тему событий Второй мировой и Великой Отечественной войн. Темы, поднятые на форуме, оказались звучащими остро и актуально, в связи с чем было решено продолжить их обсуждение и подвести итоги в пространстве университетского научно-практического круглого стола. В декабре 2020 года, как было указано выше, состоялось два круглых стола, в которых приняли участие 22 студента Московского международного университета направлений «Менеджмент» и «Журналистика». Научно-практические мероприятия были озаглавлены «Историческая правда или пропаганда: как говорить на темы войны в современном публичном пространстве?», они стали, по нашему мнению, эффективной формой развития студенческого исторического сознания и исторической рефлексии. Научной методологической основой отбора содержания вопросов для обсуждения на данных мероприятиях стали принципы объективности, системности, историзма, обеспечивающие максимально возможную непредвзятость исследования и изучение исторических событий и процессов в динамике их становления и эволюции.

Формой предоставления информации в ходе проведения круглых столов стали научные доклады, тематика которых была предложена студентами и была связана с тематикой научных площадок форума «Уроки Нюрнберга». Обсуждались следующие проблемы и вопросы: специфика современных мультимедийных проектов, посвященных Великой Отечественной войне, статус исторических документов в современном мире, особенности представления информации о победителях и жертвах нацизма в современных медиа, военный сторителлинг, мультимедийные проекты о Великой Отечественной войне. Особенностью процесса формирования исторического сознания в рамках данных научно-практических мероприятий является отбор и структурирование содержания обсуждения с целью переноса акцента на исторические предпосылки и причины явлений и процессов, развитие исторической рефлексии в ходе обсуждения, Историческая рефлексия – это специфическое качество и способность человека осознавать исторические события, их причинно-следственные связи, осмысленное отношение к произошедшему в историческом прошлом; историческое знание при этом не является отчужденным, оно личностно «окрашено» и значимо [5]. «Присвоению» полученных знаний, глубинному осмыслению сути вопросов способствовал тот факт, что дополнительное обсуждение тем форума на круглом столе было инициировано самими студентами и продиктовано их интересом к обсуждаемым проблемам.

В ходе круглого стола были применены такие обучающие методики, как дискуссия, «кейс-стади», метод «мозгового штурма». В частности, метод «кейс-стади» был использован в ходе обсуждения актуальной темы «Военный сторителлинг»: истории о войне в масс-медиа». Суть применяемого метода заключалась в моделировании преподавателем конкретной задачи-ситуации в рамках обозначенной выше темы, анализируемой совместными усилиями группы студентов. Проблемно-ситуационный анализ завершался выдвижением студентами вариантов решения проблемы – способов представления военного сторителлинга в различных средствах массовой коммуникации с учетом их специфики. Метод дискуссии в форме обмена мнения между участниками, выработки различных подходов к проблеме активно применялся при обсуждении таких тем, как «Стереотипизация трактовки событий Великой Отечественной войны», «Современные мультимедийные проекты, посвященные Великой Отечественной войне», «Историческая правда или пропаганда?».

Подводя итоги проведенным научно-практическим мероприятиям и оценивая опыт их проведения в контексте формирования исторического сознания студентов, следует отнести к результатам: 1) развитие у студентов навыков анализа исторических источников, относящихся к периоду Великой Отечественной войны; 2) формирование устойчивого исследовательского, поискового интереса, продиктованного собственной мотивацией студента; 3) формирование навыков проблемно-ситуационного анализа в ходе решения проблемных ситуаций; 4) развитие исторической рефлексии как личного осознания сущности исторических событий, их причин и следствий, формирование собственного ценностного отношения к истории.

Библиографический список

1. *Международный научно-практический форум «Уроки Нюрнберга»*. Available at: https://victorymuseum.ru/playbill/events/uroki-nyurnberga/days/
2. Давыденко М.В., Шелюгина О.А., Степанская А.Г. Особенности формирования исторического сознания у студентов направления подготовки «Искусство костюма и текстиля в процессе изучения курса «Эстетика». *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 257 – 259.
3. Давыденко М.В. Возможности курса «Всеобщая история в развитии культурологического аспекта исторического сознания студентов. *«Chronos». Мультидисциплинарные науки.* 2020; № 10 (49): 21 – 23.
4. Бойков В.Э., Меркушин В.И. Историческое сознание в современном российском обществе: состояние и тенденции формирования. *Социология власти.* 2003; № 2: 5 – 22.
5. Борисова О.Н. Историческая рефлексия в профессиональной подготовке бакалавра социальной работы. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика психология. 2018; Выпуск 1: 108 – 112.

References

1. *Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij forum «Uroki Nyurnberga»*. Available at: https://victorymuseum.ru/playbill/events/uroki-nyurnberga/days/
2. Davydenko M.V., Shelyugina O.A., Stepanskaya A.G. Osobennosti formirovaniya istoricheskogo soznaniya u studentov napravleniya podgotovki «Iskusstvo kostyuma i tekstilya v processe izucheniya kursa «`Estetika». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 257 – 259.
3. Davydenko M.V. Vozmozhnosti kursa «Vseobschaya istoriya v razvitii kul'turologicheskogo aspekta istoricheskogo soznaniya studentov. *«Chronos». Mul'tidisciplinarnye nauki.* 2020; № 10 (49): 21 – 23.
4. Bojkov V.`E., Merkushin V.I. Istoricheskoe soznanie v sovremennom rossijskom obschestve: sostoyanie i tendencii formirovaniya. *Sociologiya vlasti.* 2003; № 2: 5 – 22.
5. Borisova O.N. Istoricheskaya refleksiya v professional'noj podgotovke bakalavra social'noj raboty. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika psihologiya. 2018; Vypusk 1: 108 – 112.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-19-22

Demina T.Z., *senior lecturer, Department of Folk Choral Singing, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: zinorovna777@mail.ru*
Borodina E.M., *Cand. of Cultural Sciences, senior lecturer, Department of Folk Choral Singing, Kemerovo State Institute of Culture, (Kemerovo, Russia), E-mail: elena.folklor@rambler.ru*

USE OF EXPEDITIONARY FOLKLORE MATERIALS IN EDUCATIONAL PROCESS. The article is devoted to a detailed analysis of the materials of folklore and ethnographic practice of students of the Department of Folk Choral Singing of the Kemerovo State Institute of Culture, conducted from 1992 to 2019, to the presentation of the main results of the practice and the synthesis of practical experience in the use of expeditionary materials. The particularity of the practice is in the conditions of the educational process: in the summer period, for two weeks (14 days) in a given territory. The use of folklore expeditions in the educational process creates favorable conditions for the upbringing of a competent, professionally trained specialist. There is also no doubt that another problem is considered that due to the physical disappearance of the direct carriers of Siberian folklore, a huge layer of Russian people's spiritual culture may be lost, which led to the teacher-musicians

and students' activation of the research and publishing activities in order to fix and preserve the song heritage. The study is based on a set of methods and techniques for working with collected materials, which form an integrated approach in educational activities. The scientific novelty lies in describing the results of these studies and is determined by the type of tasks set and the introduction of new practical materials of musical and ethnographic expeditions into circulation. The presented material makes it possible to conclude that the use of collected materials increases their importance in the students' education and is an important component of the educational process.

Key words: **folklore expeditions, research, practice, music and ethnographic materials, archive, decryption, publications.**

Т.З. Демина, *доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: zinorovna777@mail.ru*
Е.М. Бородина*, канд. культурологии, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: elena.folklor@rambler.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЕДИЦИОННЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена детальному анализу материалов производственной фольклорно-этнографической практики студентов кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры, проводимой с 1992 г. по 2019 г., изложению основных итогов практики и обобщению практического опыта применения экспедиционных материалов. Особенность проведения практики заключается в условиях образовательного процесса – в летний период, в течение двух недель (14 дней) на заданной территории. Использование фольклорных экспедиций в образовательном процессе создаёт благоприятные условия для воспитания грамотного, профессионально обученного специалиста. Не вызывает сомнений ещё и другая проблема, состоящая в том, что из-за физического исчезновения непосредственных носителей сибирского фольклора может быть утерян огромный пласт духовной культуры русского народа, что привело к активизации исследовательской и издательской деятельности педагогов-музыкантов и студентов с целью фиксирования и сохранения песенного наследия. В основе исследования рассматривается совокупность методов и приёмов работы с собранными материалами, которые формируют комплексный подход в учебной деятельности.

Научная новизна заключается в описании итогов данных исследований, определяется видом поставленных задач и введением в оборот новых практических материалов музыкально-этнографических экспедиций. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование собранных материалов повышает их значимость в обучении студентов и является важной составляющей образовательного процесса.

Ключевые слова: **фольклорные экспедиции, исследования, практика, музыкально-этнографические материалы, архив, расшифровка, публикации.**

Актуальность темы исследования заключается в повышении интереса к собранным музыкально-этнографическим материалам фольклорных экспедиций кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры, обобщении имеющихся материалов с опорой в их изучении на методологические достижения современной этномузыкологии [1], что в настоящее время не вызывает сомнений. Собирание музыкального фольклора составило важнейшую сторону образовательного процесса и деятельности кафедры в познании народной песенной культуры, региональной специфики русского фольклора Сибири как одного из основных направлений отечественной фольклористики [2], а также определило внимание к одной из важных ее задач – «понять глубину, ценность, неповторимость своей местной песенной традиции, нисколько не уступающей традициям других регионов» [3, с. 5].

Одним из важных этапов профессионального образования будущего специалиста в области народно-певческого искусства, его саморазвития является производственная фольклорно-этнографическая практика, во время которой осуществляется овладение студентами первоначальными навыками собирательской работы. Её задачи, содержание и проведение являются одним из значимых формирующих направлений деятельности кафедры.

Проведение экспедиционных исследований кафедрой народного хорового пения КемГИК составляет значимую сторону учебно-образовательного процесса:

– *научную* – собрать ценный фольклорный материал для более глубокого понимания его бытования и использования в исследовательской работе;

– *профессиональную* – получить необходимые навыки по сбору записей песенного фольклора;

– *учебную* – расширить знания студентов по русскому музыкальному народному творчеству с его целостной системой, существующей по своим законам, и комплексом выразительных средств.

Отсутствие публикаций по обобщению и практическому применению имеющихся в архиве образцов песенного фольклора, записанных в экспедициях, в свою очередь, и обусловило актуальность предлагаемого исследования.

Для достижения указанной цели данного исследования авторы проекта ставят перед собой следующие задачи: *во-первых*, проанализировать экспедиционные фольклорные материалы кафедры народного хорового пения КемГИК за указанный период времени (1992 – 2019 гг.); *во-вторых*, обосновать опыт научно-исследовательской, творческой работы педагогов и студентов; *в-третьих*, выявить степень необходимости продолжения собирания, изучения, реставрации материалов, дальнейшего внедрения их в образовательный процесс и восприятия сибирского фольклора как неотъемлемой части российской культуры.

Для достижения результатов обозначенной темы в работе применены следующие *методы исследования:* метод поиска информации и систематизации полученных данных, метод анализа и синтеза. Применение метода систематизации позволило проследить процесс научно осознанных интересов по исследованию регионального песенного фольклора, анализ статей и архивных материалов, которые позволили отметить значимость происходящих исследований с целью получения наиболее полного представления ценности этих материалах. С помощью анализа и синтеза удалось выявить количество проведенных кафедрой экспедиций, записанных в них песенных образцов и объединить полученную информацию в некий результат.

Теоретической базой исследования послужили архивные материалы кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры, статьи, диссертационные публикации, исследования, учебные пособия, сборники фольклорно-этнографических материалов, опубликованные исследователями, преподавателями и студентами в области музыкального искусства, культурологии и этнографии: Н.В. Леонова [1], В.Г. Богомолова [2], В.Ф. Похабова [3], В.М. Щурова [4], Т.З. Демина [5], Е.М. Бородина [6; 7; 8], Т.А. Котлярова, Т.З. Демина [9; 10], Т.А. Котлярова [11], А.В. Харлова [12].

Практическая значимость работы состоит в том, что может использоваться в качестве лекционного материала для занятий по дисциплине «Методика собирания и расшифровки народных песен» в вузе при изучении темы по истории собирания регионального фольклора.

Традиции собирания этнографических материалов в фольклорных экспедициях студентами высших учебных заведений определены еще советским высшим образованием, прописаны в образовательных программах высшего образования того времени, содержащих требования по организации учебных студенческих фольклорных экспедиций, а в современных образовательных стандартах – именуемая как производственная фольклорно-этнографическая практика по направлению подготовки «Искусство народного пения», являющаяся составной частью основной образовательной программы высшего профессионального обучения студентов.

Участники фольклорных экспедиций, студенты, должны помнить основные критерии, на которые ориентирована учебная, исследовательская, научная деятельность преподавателей и студентов кафедры народного хорового пения: научная достоверность информации, полнота и четкая структурированность отчетной документации. В.М. Щуров отмечал: «Дать науке полноценную запись произведений народной музыки – это не значит дать только нотную запись. Необходимо описание способа исполнения, обстановки, выяснения места, какое занимает это произведение в народном быту» [4].

Экспедиционными исследованиями и изучением регионального музыкального фольклора в Кемеровском государственном институте культуры студенты и преподаватели начали заниматься с 1992 года. В настоящее время студентами дневного и заочного обучения, преподавателями кафедры проведено более 70 экспедиций по Кемеровской, Новосибирской, Томской областях, Красноярскому, Алтайскому краев. Большинство фольклорных экспедиций студентами осуществлено в Кемеровской области.

Материал исследования опирается на итоги проведенных экспедиций и на множество собранных песенных образцов, изучаемых в разных формах их представления: архивных и опубликованных, нотных и аудио. Для аналитической работы взят обзор источников, включающий фольклорно-песенные образцы локального бытования, публикации этнографических описаний локальной песенной традиции – учебные пособия, фольклорно-этнографические сборники, научные публикации, диссертационные исследования, выпускные квалификационные работы студентов.

«В результате многолетних экспедиций на территории Кемеровской области, организованных кафедрой народного хорового пения Кемеровского государственного института культуры, были собраны музыкально-этнографические материалы, которые предоставляют возможность для определения своеобразия народной музыкальной культуры региона» [5, с. 117]. Выяснилось, что собрано много плясовых, свадебных, необрядовых лирических песен, есть городские, тюремные, зимние песни среди которых щедровки, колядки, овсени, а также песни малых форм – частушки, заклички, детские песни и игры.

Итогом «данных экспедиций является архив кафедры (аудиофон), в котором насчитывается за прошедшие почти три десятилетия предположительно около четырёх тысяч песенных образцов, из них расшифровано более семисот песенных образцов [5, с. 117]». К сожалению, в силу некоторых обстоятельств статистика в этом направлении не ведется, и данный анализ представлен исходя из собственных наблюдений.

Собранный в экспедициях материал студенты обрабатывают и на основе аналитического разбора участвуют в конференциях, используют собранный материал в написании бакалаврских и магистерских работ. Так, среди работ по разнообразию освещаемых аспектов можно назвать следующие: «Жанровый состав музыкального фольклора Кемеровской области», «Современное бытование русских народных песен на территории Кемеровской области (по материалам фольклорных исследований кафедры НХП)», «Формирование и стилевые особенности традиционного песенного фольклора в Кемеровской области (по материалам фольклорных экспедиций)», «Особенности лирической песни, бытующей на территории Западной Сибири», «Песни каторги и ссылки», «Сибирская частушка: история, теория жанра», «Современное бытование городской песни на территории Кемеровской области», «Систематизация и хранение фольклорных материалов лаборатории народной музыки КемГУКИ как вариант фольклорных фондов РФ», «Музыкально-текстовая вариативность песенного фольклора Кемеровской области», «Сохранение импровизационной формы хакасского тахпаха в современной исполнительской практике» и др.

Одна их выпускных квалификационных работ студентки кафедры Лысенко Дианы была посвящена описанию локальной песенной традиции на основе сравнительного подхода материалов собственных фольклорных экспедиций разных лет отдельно взятого села – «Современное состояние песенной традиции села Балман Новосибирской области». Результатом работы над темой стало присвоение звания лауреата II степени VIII Международного конкурса «Сибириада», номинация «Музыкознание» (научно-исследовательская деятельность, декабрь 2019). По теме бакалаврской работы опубликована научная статья: Т.З. Демина, Д.А. Лысенко. «Из истории собирательской работы в селе Балман Куйбышевского района Новосибирской области» (2017).

Рассмотрение бытования локальных песенных традиций на территории Кемеровской области в историческом контексте места и времени, характерных особенностей и воплощение их в работы становится приоритетным направлением и в публикациях педагогов кафедры: Т.А. Котляровой, Т.З. Деминой, Е.М. Бородиной и др.

Локальные песенные традиции восточнославянского населения Кемеровской области представлены в учебном пособии Е.М. Бородиной. В нем дается детальное рассмотрение традиционной песенной культуры некоторых групп восточных славян, ее особенностей и локальной специфики [6]. По материалам фольклорных экспедиций 1998 – 2002 гг. доцентом кафедры Е.М. Бородиной был выпущен сборник «Казачьи песни Кемеровской области» (2002), задача которого состояла «в том, чтобы показать ряд песенных жанров казачьей традиции, бытующих в Кемеровской области, распределив их согласно бытовым функциям, содержанию поэтических текстов» [7, с. 6]. Научное исследование автора статьи Е.М. Бородиной «Особенности традиционной культуры казачества Западной Сибири»: диссертация кандидата культурологии (2004), посвящено анализу основных этапов становления сибирского казачества, реконструкции празднично-обрядовой культуры казачества, классификации песенного фольклора казачества; в ходе исследования выявлена «степень сохранности ряда жанров, бытовавших и бытующих в настоящее время; исчезновение из репертуара таких жанров, как былевой эпос, календарные, обрядовые песни, требующие конкретной приуроченности: трудовые, покосные, жнивные, а также песни весеннего периода: заклички, веснянки» [8, с. 168].

В 2009 году выходит проект «Золотые россыпи народной песни России» (издательство «Буква С», Красноярск), в котором содержатся фольклорно-этнографические материалы Кемеровской области, записанные студентами кафедры народного хорового пения и расшифрованные авторами данной статьи. Песенный фольклор славянского населения представлен здесь произведениями, бытующими вне обряда, такими жанрами, как лирические, плясовые, хороводные, свадебные, солдатская, походная, тюремная.

Исследованию локальной традиции, характеризующей традиционную культуру Новокузнецкого района с. Сидорово Кемеровской области (экспедиция 2004г.), посвящен первый выпуск учебно-методического сборника фольклорно-этнографических материалов «Вечер был, сверкали звезды» (2009). Проанализировав данный материал, было отмечено, что при исполнении жителями одних и тех же песен в разное время сохранялся поэтический текст, в отличие от напева, и наоборот [9].

Во втором выпуске учебно-методического сборника фольклорно-этнографического материала «Тяче вода каламутна» (2009) представлены песни с. Большая Талда и с. Турунаево Прокопьевского района, записанные студентами в экспедициях 2003 и 2005 гг. Анализ данных собранных материалов подтверждает устоявшиеся в науке принципы переселенческой культуры, представленные в работах других авторов (Н.В. Леоновой). Оба выпуска подготовлены преподавателями кафедры народного хорового пения Т.А. Котляровой, Т.З. Деминой и М.Г. Котляровым [10].

Жанровую классификацию, виды народного музыкального творчества, пути их определения, а также некоторые особенности элементов календарных праздников и обрядов Кемеровской области были отражены в работе Т.А. Котляровой, профессора кафедры «Народное музыкальное творчество: календарные праздники и обряды Кемеровской области»: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры (КемГИК), 2017. Основным источником изучения данного исследования стали материалы, собранные в ходе студенческих полевых работ в районах Кемеровской области и записи индивидуальных экспедиций В.Ф. Похабова, выпускника кафедры народного хорового пения [11, с. 4].

Каждый отдельный случай изучения фольклорно-песенной традиции в том или ином аспекте является бесценным вкладом в общерусскую фольклористку для сохранения особенностей музыкального и поэтического языка. Рассмотрению ладовой организации песенного фольклора, собранного в ходе исследований, предпринимавшихся кафедрой НХП Кемеровского государственного института культуры в период с 1994 по 2018 гг., представлен в научном исследовании одного из авторов данной статьи Т.З. Деминой «Ладово-интонационные особенности песенного фольклора Кемеровской области» (2018 г.). Сравнительный анализ песенных вариантов с точки зрения музыкально-текстовой вариативности получил отражение в другой работе этого автора «Вариативность песенного фольклора» (2019 г.) по материалам экспедиций 1998 – 2008 гг. в Новокузнецкий район.

Материалы фольклорных экспедиций студенты и педагоги кафедры народного хорового пения применяют в творческо-исполнительской практике, на конкурсах, экзаменах. В 2012 году студентами кафедры народного хорового пения Кемеровского государственного университета культуры и искусств под руководством автора данного исследования Т.З. Деминой был подготовлен творческий проект государственного экзамена-концерта на основе песенных материалов экспедиционных исследований студентов.

С позиций сегодняшнего времени при анализе записанных материалов в экспедициях последних лет становится понятно, что ранние записи песенных образцов – поистине значимые и уникальные, которые сейчас невозможно зафиксировать в связи с уходом многих носителей фольклора. И одной из важных задач, стоящих перед нами, является сохранение песенного материала, собранного за время трех десятилетий.

Записанные материалы на магнитофонную пленку, к сожалению, могут со временем исчезнуть в связи с недолгим сроком существования этого вида носителя, имеющего определенное количество проигрываний. А при оцифровке экспедиционных материалов с магнитофонной кассеты, которая уже сама по себе является памятником, могут возникнуть некоторые трудности, и отношение к ней должно быть осторожным, бережным. Хотелось бы, чтобы в области музыкальной фольклористики были внедрены правила и нормативы оцифровки фольклорных записей, как во всех других областях [12].

Некоторое количество кассет магнитных пленок с ранее записанным песенным материалом были оцифрованы педагогом кафедры М.Г. Котляровым. Для работы в этом направлении нужна специальная аппаратура, чтобы исключить шумы и искажения и сделать оцифровку кассет максимально без технических потерь и в соответствии с нормативами цифрового преобразования звуковых файлов. Но все эти правила, к сожалению, студентам незнакомы, так как требуется специальная аппаратура и подготовка студентов по данному виду работ.

Объём и сложность восстановления сделанных ранее записей требует определённой организации по выполнению работы в этом направлении. Возможно организовать занятия «бригадным методом» или малой группой, распределив тем самым обязанности выполнения заданий по характеру работы каждой из групп. Одни занимаются расшифровкой песенных образцов, отражая жанровые, темповые, метрические характеристики, особенности многоголосия и музыкального строя, паспортные данные на нотированную песню. Другая группа делает оцифровку, компьютерный набор нотного и поэтического текстов и, если имеются фото- и видеоматериалы, всю проделанную работу необходимо объединить в результат [12].

Такой вид занятий осуществляется непосредственно под руководством педагога, который планирует, руководит, контролирует и помогает студентам в осуществлении всех действий по выполнению заданий. Под руководством педагога студентам удастся объединить данный вид направления в работе с собранными материалами экспедиционных исследований, архивными материалами, чтобы собрать более полную информацию о бытовании песенной традиции в регионе [12].

Такой опыт коллективной работы имел место быть и среди педагогов кафедры народного хорового пения КемГИК при выпуске вышеупомянутых учебно-методических сборников экспедиционных материалов «Вечер был, сверкали звезды», «Тяче вода каламутна».

Состояние степени изученности этой темы позволяет определить некоторую проблему данного исследования, которое заключается в имеющемся материале музыкальных и поэтических жанров, с одной стороны, и с другой, есть над чем подумать с точки зрения осмысления процесса сохранения, систематизации и в какой-то степени возрождения фольклорного наследия в условиях развитого индустриального района.

Таким образом, анализ экспедиционных исследований кафедры народного хорового пения, проведенный на основе фольклорно-этнографической практики студентов за период 1992 – 2020 гг., позволяет сделать следующие выводы:

1. В настоящее время силами студентов и преподавателей кафедры народного хорового пения проделана большая работа по собиранию, изучению и сохранению собранного песенно-этнографического материала по исследованной территории. Имеющиеся в архиве источники, а также наблюдения как исследователей, приверженцев этого направления, так и собственные, позволяют судить о том, что история собирательской деятельности кафедры народного хорового пения КемГИК представляет собой большой интерес, хоть и занимает с точки зрения исторических рамок непродолжительное время.

2. Многолетняя организация кафедрой экспедиционных исследований студентов на территории Кузбасса и прилегающих к ней областей играют немаловажную составляющую в изучении процессов, происходящих в народной культуре, в сохранении исчезающих уникальных образцов песенных традиций, выявлении современного их состояния. Собранные материалы дают возможность получить анализ и сравнение накопившихся записей одной и той же территории в разные годы исследований, установить тенденции к изменениям, представляют собой одно из важных явлений как региональной, так и отечественной фольклористики, дают возможность использования обработки материалов фольклорно-этнографической практики и подготовки к публикации всевозможных жанров фольклорных произведений и направлений. Каждая из музыковедческих и творческих работ вносит новый материал в научный вклад, способствует адаптации к изучаемым событиям его музыкального существования, к различным формам использования экспедиционных исследований.

3. Нельзя не согласиться, что многие песни уходят от нас навсегда в силу того, что все меньше и меньше остается носителей песенной традиции. Как показывают наблюдения, необходимо использовать архивные материалы и накопленный опыт экспедиционных исследований, который дает возможность выявить степень необходимости продолжения собирания, изучения, реставрации материала и дальнейшего его внедрения в преподавательскую, исследовательскую, научную, исполнительскую, редакционную деятельность, в издательскую работу.

В заключение отметим, что проведение музыкально-этнографических экспедиций является важным направлением в учебно-образовательном процессе студентов, выступая источником информации о состоянии песенной традиции Кемеровской области. И если в отдельно взятом образовательном учреждении, Кемеровском государственном институте культуры, удаётся фиксировать, расшифровывать, сохранять и транслировать песенное фольклорное наследие, то есть надежда, что работа в этом направлении будет продолжаться. Данная тема требует своего дальнейшего детального изучения, представляется важность продолжения этого вида деятельности по всем ее направлениям для будущих поколений.

Библиографический список

1. Леонова Н.В. Сравнительное изучение музыкально-фольклорных традиций русских старожилов Сибири (постановка задачи, источники). *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2018; Т. 1, № 45: 30 – 39.
2. Богомолова В.Г. *Современное состояние песенной традиции русского населения Кемеровской области*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
3. Похабов В.Ф. *Песни Кийской слободы*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999.
4. Щуров В.М. *С рюкзаком за песнями (записки собирателя)*. Москва: Самообразование, 2005.
5. Демина Т.З., Мороз Т.И. Ладово-интонационные особенности песенного фольклора Кемеровской области. *Манускрипт*: научно-теоретический и прикладной журнал. Тамбов: Издательство Грамота. 2018; № 8 (94): 116 – 122.
6. Бородина Е.М. *Песенные традиции восточнославянского населения Кемеровской области*: учебное пособие. Кемерово: КемГИК, 2009.
7. *Казачьи песни Кемеровской области*: сборник материалов фольклорных экспедиций. Запись, нотирование, составитель, вступительная статья и комментарии Е.М. Бородиной. Кемерово, 2002.
8. Бородина Е.М *Особенности традиционной культуры казачества Западной Сибири*. Диссертация ... кандидата культурологии: Кемерово, 2004.
9. *Вечер был, сверкали звезды [ноты]*: учебно-методический сборник фольклорно-этнографического материала с. Сидорово, Новокузнецкого района, Кемеровской области. Составители Т.А. Котлярова, Т.З. Демина, оцифровка, реставрация и набор нотного текста М.Г. Котлярова. Кемерово: КемГУКИ, 2009; Выпуск 1.
10. *Тяче вода каламутна [ноты]*: сборник фольклорно-этнографического материала с. Большая Талда, Прокопьевского района, Кемеровской области. Составители Т.А. Котлярова, Т.З. Демина, оцифровка, реставрация и набор нотного текста. М.Г. Котлярова. Кемерово: КемГУКИ, 2011; Выпуск 2.
11. Котлярова Т.А. *Народное музыкальное творчество: календарные праздники и обряды Кемеровской области*: учебное пособие. Кемерово: КемГИК, 2017.
12. Харлов А.В. Инновационные технологии в фольклорно-этнографической практике. *Проблемы педагогики*: научно-методический журнал. Москва: Проблемы науки, Иваново: Олимп, 2015; № 8 (9): 31 – 33.

References

1. Leonova N.V. Sravnitel'noe izuchenie muzykal'no-fol'klornyh tradicij russkih starozhilov Sibiri (postanovka zadachi, istochniki). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2018; T. 1, № 45: 30 – 39.
2. Bogomolova V.G. *Sovremennoe sostoyanie pesennoj tradicii russkogo naseleniya Kemerovskoj oblasti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2005.
3. Pohabov V.F. *Pesni Kijskoj slobody*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1999.
4. Schurov V.M. *S ryukzakom za pesnyami (zapiski sobiratelya)*. Moskva: Samoobrazovanie, 2005.
5. Demina T.Z., Moroz T.I. Ladovo-intonacionnye osobennosti pesennogo fol'klora Kemerovskoj oblasti. *Manuskript*: nauchno-teoreticheskij i prikladnoj zhurnal. Tambov: Izdatel'stvo Gramota. 2018; № 8 (94): 116 – 122.
6. Borodina E.M. *Pesennye tradicii vostochnoslavyanskogo naseleniya Kemerovskoj oblasti*: uchebnoe posobie. Kemerovo: KemGIK, 2009.
7. *Kazach'i pesni Kemerovskoj oblasti*: sbornik materialov fol'klornyh `ekspedicij. Zapis', notirovanie, sostavitel', vstupitel'naya stat'ya i kommentarii E.M. Borodinoj. Kemerovo, 2002.
8. Borodina E.M *Osobennosti tradicionnoj kul'tury kazachestva Zapadnoj Sibiri*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii: Kemerovo, 2004.
9. *Vecher byl, sverkali zvezdy [noty]*: uchebno-metodicheskij sbornik fol'klorno-`etnograficheskogo materiala s. Sidorovo, Novokuzneckogo rajona, Kemerovskoj oblasti. Sostaviteli T.A. Kotlyarova, T.Z. Demina, ocifrovka, restavraciya i nabor notnogo teksta M.G. Kotlyarova. Kemerovo: KemGUKI, 2009; Vypusk 1.
10. *Tyache voda kalamutna [noty]*: sbornik fol'klorno-`etnograficheskogo materiala s. Bol'shaya Talda, Prokop'evskogo rajona, Kemerovskoj oblasti. Sostaviteli T.A. Kotlyarova, T.Z. Demina, ocifrovka, restavraciya i nabor notnogo teksta. M.G. Kotlyarova. Kemerovo: KemGUKI, 2011; Vypusk 2.
11. Kotlyarova T.A. *Narodnoe muzykal'noe tvorchestvo: kalendarnye prazdniki i obryady Kemerovskoj oblasti*: uchebnoe posobie. Kemerovo: KemGIK, 2017.
12. Harlov A.V. Innovacionnye tehnologii v fol'klorno-`etnograficheskoj praktike. *Problemy pedagogiki*: nauchno-metodicheskij zhurnal. Moskva: Problemy nauki, Ivanovo: Olimp, 2015; № 8 (9): 31 – 33.

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 811.161.1:37.091.279.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-22-25

***Verenich T.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Russian as a Foreign Language Department, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tverenich@sfu-kras.ru*

***Ponomareva E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian as a Foreign Language Department, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: eaponomareva@sfu-kras.ru*

***Zhigaeva A.A.**, teacher, Pre-Admission as a Foreign Language Department for International Students, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: zhigaevaanastasiya@gmail.com*

TEST-TAKING STRATEGIES FOR SUBTEST IN "READING" OF TOFRL (B1) PREPARATION. The paper analyses the tasks of the Intermediate level State Test in Russian as a Foreign Language (e.g. subtest in "Reading") in order to determine the most effective test-taking strategies. A productive approach to test accomplishment helps to form a higher degree of stress tolerance in the process of taking the exam and improving its results. The research analyses eight subtests, containing 28

tasks, according to four parameters. The parameters include 1) congruence of the texts' volume, types and percentage of unfamiliar words to the Russian as a Foreign Language Requirements (Intermediate Level); 2) congruence of the tests' structure, instructions for them and types of test items to the general test requirements; 3) congruence of reading techniques with the Russian as a Foreign Language Requirements (Intermediate Level); 4) test design. As a result, the paper describes test-taking strategies for taking the subtest in "Reading". The practical application of these strategies can reduce the influence of factors, not directly related to the Russian as a foreign language proficiency, on the exam result.

Key words: **test-taking strategies, preparation for test, Russian as a Foreign language, Test of Russian as a Foreign Language, subtest in "Reading".**

***Т.К. Веренич**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. РКИ Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: tverenich@sfu-kras.ru*

***Е.А. Пономарева**, канд. филол. наук, доц. РКИ Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: eaponomareva@sfu-kras.ru*

***А.А. Жигаева**, преп. подготовительного отделения для иностранных обучающихся Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: zhigaevaanastasiya@gmail.com*

ТЕСТОВЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОХОЖДЕНИЮ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» ТРКИ I

В настоящей статье анализируются материалы субтеста «Чтение» государственного теста по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня с целью выявления наиболее эффективных тестовых стратегий. Продуктивный подход к выполнению тестов способствует формированию более высокой степени стрессоустойчивости при прохождении экзамена и улучшению его результатов. Нами были проанализированы восемь субтестов, содержащих 28 заданий, по четырем параметрам: структура субтеста, принципы оформления теста, типы текстов, стратегии чтения. В результате проведенной работы были сформулированы тестовые стратегии, применение которых на практике снизит влияние факторов, не связанных непосредственно с владением русским языком как иностранным, на результат экзамена.

Ключевые слова: **тестовые стратегии, подготовка к тестированию, субтест «Чтение», тестирование по русскому как иностранному, русский язык как иностранный.**

Мировые тенденции развития образования определяют высокие требования к его качеству и, в частности, к системе оценки знаний. Тестирование является одним из важных инструментов такой оценки – оно применяется во всех предметных областях, в том числе в сфере изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) на уровне учебных занятий, а также на государственном уровне – через международные экзамены (ТРКИ). Результаты их выполнения не только демонстрируют достижения студента в области изучения РКИ, но и выявляют уровень сформированности иноязычной компетенции. Однако на это влияют не только знания и умения, полученные учащимся в процессе изучения РКИ, но и тестовые стратегии, которые необязательно связаны с уровнем владения языком.

Тестовые стратегии – это действия и операции, используемые испытуемым для прохождения теста с целью изменения его результатов [1]. Не представляется возможным утверждать, что тест измеряет только предметные знания, умения и навыки, потому что так или иначе тестируемые используют различные тестовые стратегии. Частные тестовые стратегии, используемые учащимся, не всегда могут быть продуктивны в условиях ограниченности времени на экзамене и часто зависят от типа организации его личности, предыдущего опыта прохождения тестов и от уровня владения родным и иностранным языками [2]. Для того чтобы тестовые стратегии были эффективны и положительно влияли на результат, необходимы правильный подход к выполнению заданий и умение применять это на практике. Владение продуктивными тестовыми стратегиями позволяет повысить уровень стрессоустойчивости при прохождении экзамена [3]. Этому необходимо обучать студентов наряду с формированием иноязычной компетенции, что определяет перспективность данного исследования.

Ученые освещают вопрос тестовых стратегий с разных сторон. Симонова О.А. описывает их как компонент тестовой культуры преподавателей и учащихся [2]; Матиенко А.В. рассматривает владение ими как часть тестовой компетенции учащихся [4]; Кожевникова Л.А. в своих работах приводит общие требования к тестам [5] и классифицирует виды тестовых стратегий [1]; Семеновская С.А. формулирует принципы составления тестов и их оформления [6]; Хуторная М.Л. рассматривает связь владения тестовыми стратегиями и стрессоустойчивости [3]. В нашей работе будет освещен прикладной аспект: какие тестовые стратегии могут быть использованы при прохождении субтеста «Чтение» на уровне В1. Этот субтест был выбран нами для анализа в связи с тем, что чтение является одним из важнейших видов рецептивной речевой деятельности, который находится во взаимосвязи с остальными (письмо, говорение, аудирование) и способствует их развитию. Оно выполняет различные функции: является способом практического овладения иностранным языком, средством изучения культуры, а также источником информации. Кроме того, этот навык способствует образовательной и самообразовательной деятельности, что определяет актуальность данной работы. Практическая значимость заключается в выборе актуальных тестовых стратегий на основе анализа существующих материалов.

Для проведения исследования нами были использованы следующие теоретические методы: измерение (подсчет количества слов, процента незнакомой лексики и т.д.) посредством онлайн-ресурса «Текстометр» [7]; сравнение параметров тестовых материалов с декларируемыми «Требованиями по русскому языку как иностранному» [8] (далее – Требования) и общими требованиями к тестам [5; 6]; анализ тестовых материалов.

Нами были проанализированы следующие источники: Андрюшина Н.П. «Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» [9]; «Тест по русскому языку как иностранному языку. Демонстрационный вариант. СПбГУ.» [10]; Андрюшина Н.П. «Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному I сертификационный уровень» [11]; Добрякова В.Л. «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Уровень В1. Вариант 1» [12]; Сатретдинова А.Х. «Сборник тестов по русскому языку как иностранному (Базовый уровень, I сертификационный уровень. II сертификационный уровень)» [13]; три теста, предлагаемые университетами СПбГУ, РУДН, МГУ для экзаменационного тестирования на первый сертификационный уровень. Анализ был проведен по следующим параметрам:

1) соответствие структуры тестов, инструкций к ним и типов тестовых заданий общим требованиям к тестам [5; 6];

2) оформление тестов [6];

3) соответствие объема текстов, их типов и процента незнакомых слов Требованиям;

4) соответствие стратегий чтения Требованиям.

В нашей работе вслед за Ивановой Р.А. под стратегиями чтения понимаются операции, осуществляемые тестируемым в соответствии с целью чтения для достижения необходимых результатов [14]. В отечественной методике преимущественно используется термин «виды чтения», однако авторы наполняют его различным содержанием. В нашей работе за основу взяты рекомендации, предложенные колледжем Барнсли для студентов [15], в которых описываются три стратегии: scanning (поисковая), skimming (ознакомительная) и careful reading (изучающая).

1. Соответствие структуры тестов, инструкций к ним и типов тестовых заданий общим требованиям к тестам.

Инструкции к тестам выполняют определенную цель – проинформировать тестируемого о правилах прохождения, поэтому в некоторых случаях их предлагают формулировать на языке тестируемого, чтобы исключить фактор, не имеющий отношения к измерению [5]. Инструкции к тесту не являются текстом, который должен оцениваться, поэтому тестируемый должен понимать его абсолютно точно для правильного выполнения задания. В них описывается система оформления результатов тестирования, заключающаяся в заполнении матрицы и правилах исправления ошибок в ней, что может вызывать некоторые трудности, если тестируемый незнаком с данным форматом.

При анализе 36 инструкций к тестам и к каждому заданию (восемь общих для субтеста «Чтение» ТРКИ I и 26 для каждого задания) было выявлено, что только два текста имеют 100% соответствие лексическому минимуму ТРКИ I. Полученные данные противоречат, во-первых, одной из главных задач составителей тестов: не создавать искусственных барьеров для тестируемого [5], во-вторых, критериям тестовой культуры учащихся, а конкретно – готовности учащихся к учебной автономии и владению технологии работы с тестами [2].

Имеет значение расположение текстов и тестовых заданий. Можно рассматривать данный аспект с двух позиций: с позиции стратегий чтения и с позиции распределения внимания.

Задания, требующие более тщательного чтения, должны быть размещены в начале, так как обычно тестируемые тратят больше времени на первую часть. Таким образом, тексты для таких стратегий чтения, как scanning reading, должны

располагаться в конце теста [5]. В анализируемых субтестах большая часть тестовых заданий предполагает использование scanning reading (17 – 19 заданий из 20), следовательно, расположение заданий с точки зрения данной позиции не имеет значения.

С позиции распределения внимания к тестируемому предъявляют следующие требования: «понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной» [8]. Нами было проанализировано соотношение количества слов текста к количеству тестовых заданий. В среднем на одно задание приходится 35 – 65 слов. Сопоставляя полученные данные с Требованиями, можно сделать вывод, что критерий «понять основную информацию» относится к текстам с пропорцией 65 слов на одно тестовое задание, а «понять основную и дополнительную информацию с достаточной полнотой, точностью и глубиной» – к текстам с пропорцией 35 слов на одно тестовое задание. Таким образом, тексты с меньшим количеством слов к одному тестовому заданию должны располагаться в начале субтеста.

В большинстве анализируемых субтестов тексты и тестовые задания расположены в рекомендуемом порядке: от таких текстов, где необходимо более полное понимание, к таким, где нужно понимание только основной информации. В одном субтесте все три текста имеют одинаковое соотношение данных параметров, еще в одном – тексты располагаются в порядке, обратном рекомендуемому.

Еще одним из факторов, влияющих на выбор стратегии чтения и тестовой стратегии, является то, что задания должны располагаться перед текстом [5], так как такой порядок влияет на способность прогнозировать и антиципировать. Ни в одном из анализируемых тестов не используется предложенная структура.

Также порядок следования тестовых заданий должен соответствовать расположению информации в тексте. Только в одном субтесте из девяти строго соблюдается пошаговый принцип, в остальных есть небольшие отклонения.

Кожевникова Л.А. [5] и Семеновская С.А. [6] приводят общие требования к тестовым заданиям. Опишем выбранные тесты в соответствии с этими требованиями:

1. *Каждое тестовое задание должно измерять только одно умение.* Анализируемые материалы соответствуют данному положению. Однако количество заданий (17 – 20 из 20), проверяющих один и тот же навык – владение стратегией чтения scanning reading, значительно. Для сравнения: аналогичные экзаменационные тесты по английскому языку как иностранному [14] проверяют большее количество умений – на каждую из трех стратегий чтения приходится два – три типа заданий.

2. *Вопросы не должны содержать лексику более сложную, чем в самом тексте.* Не все анализируемые материалы соответствуют данному требованию. Рассматривая соотношение уровней сложности текста и текстовых заданий (процент незнакомой лексики), было выявлено, что в пяти случаях из двадцати шести тестовые задания имеют больший процент незнакомых слов, чем сами тексты.

3. *Ответ на каждое тестовое задание должен быть недвусмысленным* и при использовании тестовых заданий множественного выбора – единственным. Анализируемые субтесты соответствуют данным требованиям.

4. Формулировки тестовых заданий должны быть неметафоричными, автологичными (слова используются в прямом значении) и не содержать подсказок. Ответы не могут содержать вариант, который опровергает вопрос. Все дистракторы должны выглядеть правдоподобно. Результаты анализа тестовых материалов показали, что формулировки автологичны, за исключением двух случаев. Двадцать пять тестовых заданий из ста шестидесяти восьми имеют дистракторы, которые содержат подсказки или выглядят неправдоподобно; в девяти есть подсказки.

5. *Тестовое задание предпочтительнее формулировать как незаконченное высказывание*, а не вопрос, так как ответ тестируемого превращает его или в истинное, или в ложное, тогда как вопрос может быть неточно сформулирован. Текст задания должен представлять собой *простое предложение*, допускается сложноподчиненное предложение с одним придаточным, не должно быть осложняющих членов предложения и неоправданных повторов слов. Данные критерии сформулированы для тестов по русскому языку как родному, следовательно, синтаксис тестового задания по русскому языку как иностранному должен быть максимально простым. Из ста шестидесяти восьми тестовых заданий только восемь сформулированы в виде вопроса, остальные соответствуют рекомендациям; пятьдесят три задания представляют собой сложноподчиненные предложения, большинство из них соответствуют требованиям к синтаксису уровня В1.

6. Тестовое задание должно удовлетворять *условию локальной независимости* – принципу, согласно которому тестируемый не может использовать добавленное знание, полученное им из уже выполненного тестового задания. Анализ показал, что одно задание одного субтеста не удовлетворяют данному условию.

Можно отметить, что во всех субтестах используются исключительно задания множественного выбора, тогда как Кожевникова Л.А. рассматривает более десяти видов тестовых заданий для измерения уровня сформированности умений чтения [16], которые используются в зарубежной и отечественной практике. Автор также отмечает, что ни один из видов тестов не является универсальным и не соответствует всему многообразию целей и задач тестирования умений и навыков чтения, поэтому только сочетание различных видов заданий может дать более точную оценку уровня их сформированности. Используемый в субтестах «Чтение» тип тестовых заданий не учитывает связь чтения с другими репродуктивными видами речевой деятельности.

2. Оформление тестов.

Тесты должны быть оформлены таким образом, чтобы облегчить восприятие информации, поэтому не рекомендуется соединять содержательные части теста. Каждая часть теста (инструкции, задания, тексты и т.д.), должна быть структурно выделена доступными средствами: шрифтом (типом, размером, выделением курсивом, полужирным и т.д.), межстрочным интервалом, цветом, типом выравнивания, другими элементами (три звездочки – динкус, линии, рамки, таблицы, цветной фон и пр.). Шрифт не должен быть излишне маленьким и не должен быть большим, потому что на восприятие непривычного или неудобного размера шрифта тратится больше времени, что критично на экзамене [6]. Также рекомендуется использовать шрифты без засечек, что облегчает восприятие информации учащимся, имеющим нарушения чтения или испытывающим трудности из-за разницы в типах письменности родного и изучаемого языков [17].

Варианты ответов должны быть маркированы, причем варианты маркировки должны выбираться в зависимости от информации, содержащейся в ответах (если ответы численные, то рекомендуется буквенная маркировка, и наоборот). Варианты ответов в тестовых заданиях не должны оформляться пунктуационно как списки, потому что обилие знаков препинания мешает восприятию. Необходимо выделять место для ответов. Текст и тестовые задания должны располагаться на одной странице или на развороте для удобства работы и экономии экзаменационного времени [6].

Как показал анализ, структурные части не выделяются в четырех из восьми субтестах – тестовые задания не отделены друг от друга и от предложенных вариантов ответов. В двух субтестах используется мелкий шрифт. Только в одном из субтестов используется шрифт без засечек, остальные – Times New Roman. При маркировке вариантов ответов используются буквы, но в семи субтестах встречается дополнительное выделение (жирный шрифт, двойные скобки, расположение вопросов и вариантов ответов в таблице), облегчающее восприятие. Все части субтестов расположены сплошным текстом, не соответствуя принципу расположения «одно задание – одна страница / разворот».

3. Соответствие объема текстов, их типов и процента незнакомых слов Требованиям.

Согласно Требованиям, объем всех текстов, входящих в субтест «Чтение», должен составлять 900 – 1000 слов. Количество незнакомых слов: 5 – 7%. В процессе измерения нами было подсчитано общее количество слов во всех текстах из перечисленных нами источников, входящих в субтесты «Чтение», и процент слов, соответствующих заявленному уровню. В диапазон количества слов, определяемый Требованиями, не попадает ни один из анализируемых тестовых материалов: два из них имеют большее количество слов, остальные – меньшее. Из двадцати шести текстов только четыре содержат требуемый процент незнакомых слов.

Требования также определяют типы текстов: это сообщение, повествование, описание, а также смешанный тип (с элементами рассуждения). Тексты аутентичные или с минимальной адаптацией. Анализируемые тестовые материалы включают в себя от трех до пяти текстов. Мы выявили, что субтесты состоят преимущественно из описаний (природные или архитектурные объекты, города и т.д.), повествований (биографии), смешанного типа и только одно новостное сообщение. Также нам встретились тексты научно-популярного стиля и функциональный текст-объявление, которые не отражены в Требованиях. Аутентичность текстов не подтверждена ссылками на источники, из чего можно сделать предположение об их неаутентичности, что не соответствует «Требованиям».

4. Соответствие стратегий чтения Требованиям.

При анализе текстов и тестовых заданий были выявлены три проверяемых умения и соответствующие им стратегии чтения. Во-первых, это умение осуществлять поиск и выявлять требуемую информацию, соответствующую стратегии scanning reading. Во-вторых, умение понимать основное содержание текста, соответствующее стратегии skimming reading, а это только 0 – 2 тестовых задания из 20 на один субтест. И, в-третьих, умение сделать вывод и обобщение, что соответствует стратегии careful reading и составляет всего два тестовых задания из 168 анализируемых. Еще два задания «маскируются» под эту стратегию: тестируемому предлагается найти в тексте вывод автора, а не сделать самому, что является scanning reading.

На основе полученных данных мы можем сделать заключение, какие тестовые стратегии были бы наиболее продуктивны для улучшения результатов при выполнении студентами субтеста «Чтение». В нашей работе мы используем классификацию стратегий, предложенную Кожевниковой Л.А. [1]. К ним относятся метакогнитивные; связанные с культурой прохождения теста; когнитивные; аффективные.

К **метакогнитивным стратегиям**, определяющим правильный подход к выполнению задания, относятся: а) планирование времени с учетом того, что объем текстов может быть больше заявленного в Требованиях; б) знание того, что процент незнакомой лексики завышен, поэтому тестируемому может потребоваться больше времени для перевода и понимания текстов; в) оценивание объема текстов и количества тестовых заданий к ним для того, чтобы в первую очередь выполнять задания с большим количеством вопросов на меньший объем текста; г) чтение заданий в порядке: тестовые задания – тексты; понимание того, что те-

стовые задания могут быть расположены не в порядке предъявления информации в тексте; д) предварительное ознакомление с инструкциями; е) внимательное чтение тестовых заданий и предварительное выделение неправдоподобных ответов или наиболее вероятных; ж) понимание того, что тестовые задания не могут содержать дополнительную информацию; з) использование текстовыделителей или других инструментов для самостоятельного разграничения структурных частей субтеста; и) заблаговременное уведомление организации, проводящей экзамен, о проблемах со зрением или с восприятием печатного текста, чтобы они могли подготовить материалы с более крупных шрифтом или шрифтом без засечек; к) печать тестовых материалов односторонней печатью.

Стратегия, нацеленная на **культуру работы с тестами**, включает в себя изучение процедуры тестирования (корректное заполнение тестовой матрицы).

Также важны следующие **когнитивные тестовые стратегии**, способствующие антиципации, прогнозированию теста и анализу его структуры: а) предварительная работа по подготовке к тестированию, заключающаяся в увеличении лексического запаса, способствующего пониманию таких текстов, как биография, описание природных или архитектурных объектов и городов; б) при поиске незнакомой лексики в словаре не стоит концентрировать внимание на переносном значении слов; в) преобразование тестовых заданий из вопроса в утверждение для самопроверки.

И **аффективные стратегии**, определяющие психологическую устойчивость при прохождении теста: а) осведомленность о невысокой степени сложности неаутентичных текстов; б) применение рекомендуемого порядка выполнения (чтение тестовых заданий – чтение текста) и информированность о меньшей сложности формулировки тестовых заданий по сравнению с текстом. Применение данных стратегий способствует уменьшению факторов стресса и улучшению результатов прохождения учащимися субтеста «Чтение» ТРКИ I.

Библиографический список

1. Кожевникова Л.А. Тестовые стратегии и их учет при измерении уровня сформированности умений чтения. *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы*. 2009: 159 – 161.
2. Симонова О.А. Тестовая культура как фактор повышения качества преподавания и оценки языковой компетенции. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2012; № 6: 248 – 251.
3. Хуторная М.Л., Баркалова Е.В. К вопросу об акмеологических инвариантах профессионализма. *Economic Consultant.* 2017; № 3 (19): 41 – 44.
4. Матиенко А.В. Стратегии выполнения теста в структуре тестовой компетенции учащихся. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2008; № 71: 276 – 282.
5. Кожевникова Л.А. Основные параметры тестового задания для измерения уровня сформированности умений (на примере чтения). *Вестник СамГУ.* 2007; № 3 (53): 216 – 222.
6. Семеновская С.А. *Основы тестологии.* Саратов, 2015.
7. Laposhina A.N., Veselovskaya T.S., Lebedeva M.U., Kupreshchenko O.F. Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners. *Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii. Cep.* «*Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference* «*Dialogue* 2018». 2018; № 17 (24): 396 – 406.
8. *Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение.* Второй вариант. Москва – Санкт-Петербург: Златоуст, 2007.
9. Андрюшина Н.П. *Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение.* Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
10. *Тест по русскому языку как иностранному языку: демонстрационный вариант (СПбГУ)*. Available at: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1_demo.pdf
11. Андрюшина Н.П. *Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному I сертификационный уровень.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. Available at: http://philology.tsu.ru/sites/default/files/cunning_files/%D0%A2%D0%A0%D0%9A%D0%98%20-1.pdf
12. Добрякова В.Л. *Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Уровень В1 Вариант 1.* Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. Available at: http://www.lib.unn.ru/students/src/UTT_%20B1_1.pdf
13. Сатретдинова А.Х. *Сборник тестов по русскому языку как иностранному (Базовый уровень, I сертификационный уровень II сертификационный уровень)*. Астрахань: Издательство ГБОУ ВПО АГМА, 2012. Available at: http://astgmu.ru/wp-content/uploads/2016/05/sbornik_testov_po_RKI.pdf
14. Иванова Р.А., Иванов А.В., Филиппова С.Ю. Умения чтения как объект тестовой оценки в формате международных экзаменов по английскому языку в ВУЗе. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review.* 2019; № 3 (25): 136 – 150.
15. *Reading Techniques*. Available at: https://www.barnsley.ac.uk/app/uploads/2020/01/Reading-Techniques.pdf
16. Кожевникова Л.А. Тестология чтения: сравнительный анализ тестовых заданий. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009; № 1: 36 – 45.
17. Ермолаева Ж.Е. Адаптация учебных материалов на примере русского и английского языков для учеников-дислексиков. *Школьные технологии*. 2019; № 3: 65 – 70.

References

1. Kozhevnikova L.A. Testovye strategii i ih uchet pri izmerenii urovnya sformirovannosti umenij chteniya. *Vysshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*. 2009: 159 – 161.
2. Simonova O.A. Testovaya kul'tura kak faktor povysheniya kachestva prepodavaniya i ocenki yazykovoj kompetencii. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2012; № 6: 248 – 251.
3. Hutornaya M.L., Barkalova E.V. K voprosu ob akmeologicheskih invariantah professionalizma. *Economic Consultant.* 2017; № 3 (19): 41 – 44.
4. Matienko A.V. Strategii vypolneniya testa v strukture testovoj kompetencii uchaschihsya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2008; № 71: 276 – 282.
5. Kozhevnikova L.A. Osnovnye parametry testovogo zadaniya dlya izmereniya urovnya sformirovannosti umenij (na primere chteniya). *Vestnik SamGU.* 2007; № 3 (53): 216 – 222.
6. Semenovskaya S.A. *Osnovy testologii.* Saratov, 2015.
7. *Laposhina A.N., Veselovskaya T.S., Lebedeva M.U., Kupreshchenko O.F. Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners. Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii. Ser.* «*Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference* «*Dialogue* 2018». 2018; № 17 (24): 396 – 406.
8. *Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obschee vladenie.* Vtoroj variant. Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2007.
9. Andryushina N.P. *Tipovoj test po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
10. *Test po russkomu yazyku kak inostrannomu yazyku: demonstracionnyj variant (SPbGU)*. Available at: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1_demo.pdf
11. Andryushina N.P. *Trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu I sertifikacionnyj uroven'.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2011. Available at: http://philology.tsu.ru/sites/default/files/cunning_files/%D0%A2%D0%A0%D0%9A%D0%98%20-1.pdf
12. Dobryakova V.L. *Uchebno-trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Uroven' B1 Variant 1.* Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet, 2018. Available at: http://www.lib.unn.ru/students/src/UTT_%20B1_1.pdf
13. Satretdinova A.H. *Sbornik testov po russkomu yazyku kak inostrannomu (Bazovyj uroven', I sertifikacionnyj uroven' II sertifikacionnyj uroven')*. Astrahan': Izdatel'stvo GBOU VPO AGMA, 2012. Available at: http://astgmu.ru/wp-content/uploads/2016/05/sbornik_testov_po_RKI.pdf
14. Ivanova R.A., Ivanov A.V., Filippova S.Yu. Umeniya chteniya kak ob`ekt testovoj ocenki v formate mezhdunarodnyh `ekzamenov po anglijskomu yazyku v VUZe. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review.* 2019; № 3 (25): 136 – 150.
15. *Reading Techniques*. Available at: https://www.barnsley.ac.uk/app/uploads/2020/01/Reading-Techniques.pdf
16. Kozhevnikova L.A. Testologiya chteniya: sravnitel'nyj analiz testovyh zadanij. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2009; № 1: 36 – 45.
17. Ermolaeva Zh.E. Adaptaciya uchebnyh materialov na primere russkogo i anglijskogo yazykov dlya uchenikov-disleksikov. *Shkol'nye tehnologii*. 2019; № 3: 65 – 70.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-25-28

Zagryadskaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

REFLECTION IN A LANGUAGE CLASS DURING THE PERIOD OF PANDEMIC. The article deals with a problem of teaching communication skills to students in on-line class during the period of pandemic. The author starts by giving a brief outline of the situation with on-line learning and teaching before the pandemic and during it. Some difficulties in interaction with the students are touched on. Reflection as a pedagogical phenomenon is considered and defined from the point of view of

several scientists. In this connection, types of feedback are also mentioned and described in detail. The author points at the importance of developing skills of reflection in students while teaching them foreign languages. Reflection is regarded as a basic element of teaching communication. It stimulates students' critical thinking and makes them more responsible both for their own studies and work and those of their team. The article suggests a way of developing reflection skills following the technique of "reflective practice" by D. Shon. Particular attention is paid to the stages of introducing reflective practice into the teaching process.

Key words: **communication, on-line learning, reflection, reflective practice, language teaching, communicative competence, critical thinking, self-analysis, feedback, teacher training, non-linguistic departments.**

Н.А. Загрядская, *канд. филол. наук., доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросу онлайн-обучения и взаимодействия со студентами в дистанционном формате. Автор останавливается на сложностях, возникающих в преподавании дисциплины «Иностранный язык» в рамках дистанционного обучения, и предлагает возможные пути их преодоления. Особое внимание уделяется понятию «рефлексия» в педагогике, дается ряд определений этого понятия. Основная часть работы посвящена рефлексивному обучению студентов и его особенностям в онлайн-формате. Автор рассматривает преимущества данного подхода и подробно анализирует особенности его применения на занятиях по иностранному языку в связи с необходимостью формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В статье приводится пример применения рефлексивной практики со студентами в рамках дистанционного обучения во время самоизоляции. Подробно описываются этапы работы, делаются выводы о положительных и отрицательных результатах применения технологии.

Ключевые слова: **коммуникация, онлайн-обучение**, **рефлексия, рефлексивная практика, языковое образование, коммуникативная компетенция, критическое мышление, самоанализ, обратная связь, педагогическое образование, неязыковые вузы.**

В последние годы цифровизация стала одной из основных тенденций в сфере высшего образования. В России взят курс на разработку электронных учебников, учебно-методических материалов и программ для тестирования. Безусловно, такой подход дает ряд преимуществ, таких как снижение затрат на обучение, доступность международных образовательных ресурсов, быстрое ознакомление с новой информацией. Вместе с тем этот процесс вызывает множество вопросов, ответы на которые не всегда удается найти.

Весна 2020 года стала своего рода контрольным этапом на пути внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. В связи с пандемией COVID-19 высшие учебные заведения были вынуждены перейти на удаленное обучение, что ускорило освоение электронных ресурсов как преподавательским составом, так и обучающимися. Изначально работа велась главным образом при помощи электронных образовательных сред, созданных на платформе Moodle и некоторых других. Данные ресурсы дают огромные возможности для создания индивидуальных траекторий обучения студентов с учетом их запросов, интересов и возможностей. По мнению Пономаренко Е.П. и Ивановой А.Л., «в случае необходимости создания банка заданий для удаленной работы эти широко используемые ресурсы являются достаточно эффективными» [1, с. 1]. Вместе с тем, работая в этих ресурсах, преподаватели и студенты были лишены прямого взаимодействия «глаза в глаза», что, несомненно, осложняло получение обратной связи каждым участником образовательного процесса. Несомненно, обратная связь могла осуществляться в чатах внутри электронной образовательной среды вуза или в социальных сетях, однако именно личное общение педагога и учащегося является важным для освоения материала. В дальнейшем занятия проводились в режиме видеоконференций, что значительно изменило ситуацию к лучшему. Преподаватели и студенты получили возможность слышать и видеть друг друга и в целом проводить занятия в режиме, приближенном к традиционному обучению. При этом, как показывает практика, даже такая форма проведения занятий не способна полностью заменить работу в аудитории.

Проблема взаимодействия со студентами всегда являлась актуальной, однако в условиях дистанционного обучения она стоит наиболее остро. В этом смысле дисциплина «Иностранный язык» имеет свои особенности. Осуществляя процесс обучения, мы развиваем личность обучающегося в интеллектуальном, культурном и профессиональном планах. При этом ведущей целью обучения иностранному языку является формирование профессиональной коммуникативной компетенции. При удаленном обучении достижение поставленных целей осложняется, так как преподаватель вынужден сконцентрироваться не на личности студента, а на содержании и организации преподаваемого материала. Это особенно выражено при работе только в электронных образовательных системах, однако и при работе в режиме онлайн-конференций определенные ограничения в общении все-таки присутствуют. Вместе с тем преподавателю иностранного языка особенно важно получать обратную связь от студентов, осуществлять рефлексивное обучение.

Обратная связь в обучении бывает нескольких видов и подробно рассмотрена А.А. Кореневым. Так, он говорит об отсроченной и немедленной, корректирующей и описательной, позитивной, негативной и конструктивной обратной связях. По его мнению, «отсроченная обратная связь более эффективна для сложных заданий...., а в случае легких заданий более эффективна немедленная обратная связь» [2]. Несмотря на возникающие в рамках дистанционного обучения препятствия, осуществление обратной связи играет ключевую роль для достижения поставленных целей. Это исключительно важно как для студента, так и для преподавателя. Студент, получающий регулярную обратную связь, имеет возможность двигаться вперед более быстрыми темпами, учится критически оценивать свою работу, овладевает навыками самоанализа и рефлексии. Последнее крайне необходимо для формирования гармонично развитой личности. Но такие навыки чрезвычайно трудно развить самостоятельно. К этому может привести только систематическая двунаправленная работа обучающего и обучающегося. Такая работа должна проводиться постепенно, в максимально психологически комфортных условиях и представлять собой диалог, направленный на совершенствование обеих сторон.

В этой связи необходимо обратиться к вопросу рефлексивного обучения. Само слово «рефлексия» пришло в русский язык из английского языка (reflection – an idea or opinion or statement resulting from deep and careful thought) и соотносится с русским «обратная связь», «самоанализ», «взаимопонимание». Рефлексия также означает «способность человека осмыслить свой собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения» [3, с. 145]. По мнению Г.М. Шигабетдиновой, «благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности, это дает субъекту материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять» [4, с. 415]. В педагогике часто рассматривают рефлексию как «процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого» [5, с. 44]**.** Другими словами, рефлексию можно считать способом познания мира вокруг и самого себя, то есть своего внутреннего мира. Вместе с тем это совместная деятельность участников образовательного процесса, направленная, в том числе, и на совершенствование этого процесса. Рефлексивное обучение – это обучение, при котором студенты «проживают» процесс получения знаний и формирования компетенций вместе с преподавателем, осмысливают и оценивают собственную деятельность, а также деятельность преподавателя. По словам О.А. Алмабековой, при рефлексивном обучении участники одинаково ответственны за конечный результат. При этом в зависимости от поставленных целей их роли в процессе обучения могут меняться [6]. Умение рефлексировать способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Создаются благоприятные условия для обмена мнениями, повышения ответственности одного студента за результаты работы всей группы. Д. Шон [7] предложил термин «рефлексивная практика», которым обозначил организацию учебного процесса, при которой учащийся под руководством педагога размышляет над своей деятельностью и возможностью применения знаний в реальной жизни. О.А. Алмабекова говорит о технологии рефлексивной практики, способствующей достижению комплексных целей путем формирования иноязычных речевых умений наряду с умениями критического мышления и управления учением [8]. Использование рефлексивной практики помогает повысить качество деятельности и сделать ее более эффективной. С одной стороны, личность обучающегося оказывается в центре внимания, на занятиях возникает доброжелательная атмосфера. С другой стороны, к обучающимся предъявляются высокие требования, стимулирующие их личностный и профессиональный рост. Оба участника процесса обучения выступают его субъектами и являются равноправными. Работая в рамках рефлексивной практики, обучающийся находится в постоянном общении с преподавателем и другими членами группы. Каждый из участников становится источником знаний для других, приобретая при этом новый опыт и овладевая навыками критического мышления. В задачи преподавателя входит создание доброжелательной обстановки и мотивации студентов к самостоятельной работе и оценке собственной учебной деятельности. Студент, в свою очередь, должен учиться планированию своей

деятельности, стремиться к объективному самооцениванию и оцениванию других членов группы, анализу сильных и слабых сторон своей деятельности.

Становление обучающегося как профессионала, возможное в рамках рефлексивного обучения, особенно важно для будущих педагогов. Умение взять на себя ответственность не только за результат, но и за процесс приобретения знаний даст им в дальнейшем возможность самим стать наставниками мыслящих, рефлексирующих личностей.

Организация рефлексивного обучения на занятиях по иностранному языку имеет свои особенности. Формирование коммуникативных умений предполагает постоянное взаимодействие преподавателя и студентов, студентов с другими студентами. Обучаясь общению на иностранном языке, студенты не только и не столько изучают лексику и грамматические конструкции. Исключительно важным является приобретение знаний о культуре стран изучаемого языка, получение информации лингвострановедческого характера. Значимым элементом становится работа в группах, обучение в сотрудничестве. Чтобы научиться общению на иностранном языке, нужно общаться на нем, пусть и на занятии, в искусственной среде. Вместе с тем для того, чтобы двигаться вперед, необходимо учиться анализировать допущенные ошибки, исправлять их и находить новые подходы к решению возникающих проблем. Обратная связь с преподавателем и коллегами в учебной группе позволяет оценить свой уровень сформированности компетенций и уровень одногруппников, выявляя причины неудач и намечая пути их преодоления. Указание на ошибки воспринимается обучающимися гораздо менее болезненно, если оно исходит от других студентов, чем от преподавателя. Одновременно с этим пояснения и доброжелательная коррекция ошибок со стороны коллег вызывают более положительные эмоции и способствуют лучшему запоминанию правильных вариантов.

Организация рефлексивного обучения представляет определенные трудности и в формате очного обучения. Требуется тщательно планировать время проведения рефлексии, постепенно приучая студентов к самооцениванию и самоанализу. Эта задача становится еще более сложной, но и более важной в рамках дистанционного обучения, при невозможности личного контакта в аудитории. Однако ее решение представляется необходимым для достижения цели по формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В этой связи мы попытались применить обучение на основе рефлексивной практики на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» со студентами 2 курса направления «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и иностранный язык». За основу была взята схема, предложенная О.А. Алмабековой в статье «Рефлексивная практика как технология обучения иностранному языку для специальных целей» [8] и основанная на интегрированной модели Д. Шона и ряда отечественных и зарубежных ученых. Было предложено 6 этапов организации проведения рефлексивной практики. В источниках говорится о реализации всех этапов в рамках одного занятия. Мы попробовали применить данную схему в рамках объемной темы. Основные этапы были следующими:

I. Мотивационный этап. На этом этапе происходит стимулирование мотивации к самосовершенствованию у студентов, к их самопознанию как личности и будущих профессионалов.

II. Информационный этап. В этот период происходит осознание студентами того, какие необходимые знания, умения и навыки у них имеются, а также осознание того, каковы их интересы в рамках изучаемой темы.

III. Этап целеполагания и постановки задач. На данном этапе преподаватель и студенты совместно ставят цели по овладению иноязычными умениями, умениями самоконтроля и критического мышления.

IV. Этап реализации умений. Здесь происходит осмысление профессионально-значимой и социокультурной информации.

V. Этап переноса сформированных рефлексивных и речевых умений в реальную жизнь. Перенос происходит путем выполнения заданий как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

VI. Этап анализа студентами своей деятельности. На этом этапе студенты анализируют сильные и слабые стороны своей деятельности, оценивают способы достижения поставленной цели. Преподаватель, в свою очередь, дает отзыв о работе студентов, отмечает плюсы и минусы в выполнении заданий, намечает перспективы дальнейшей работы.

Нами была предпринята попытка применения рефлексивной практики в рамках дистанционного обучения с целью улучшения взаимодействия со студентами и обеспечения освоения учебной программы. В первом полугодии среди тем, изучаемых в рамках дисциплины «Иностранный язык», присутствовали темы «Choosing a career» и «Illnesses and their treatment». Изучение первой темы проходило еще в начале семестра, в рамках очного обучения. Вторая из упомянутых тем изучалась ближе к концу семестра, в то время, когда высшие учебные заведения были переведены на дистанционное обучение. Занятия проводились онлайн, также использовалась электронная образовательная среда университета. Вместе с тем, несмотря на онлайн-контакт и постоянный контроль, результаты работы студентов были ниже, чем при очном обучении. В ходе беседы выяснилось, что даже занятия в режиме видеоконференций не дают студентам полного эффекта присутствия, возникают некоторые психологические ограничения, особенно страдает обратная связь с одногруппниками. На занятии в аудитории обратная связь, получаемая обучающимися от коллег, может быть как вербальной, так и невербальной. Если режим видеоконференции позволяет установить вербальную связь более или менее удачно, то невербальная обратная связь практически отсутствует. Работа с включенной видеокамерой позволяет видеть коллег, но гораздо менее эффективно передает мимику и жесты, оттенки настроения и т.д. Во многих случаях именно они позволяют понять истинную реакцию участников учебного процесса на происходящее на занятии. В целом, по мнению студентов, во время дистанционного обучения у них возникало некоторое ощущения «отстраненности» от происходящего, что снижало уровень их вовлеченности в учебный процесс. Однако в связи с приближающимся завершением семестра представлялось необходимым организовать повторение и закрепление пройденного материала с привлечением самих студентов к промежуточному оцениванию результатов и анализа проделанной работы. Был проведен опрос студентов относительно их видения проблемы. Было принято совместное решение объединить повторение двух изученных тем в одном задании в режиме рефлексивной практики. Работа велась параллельно с дальнейшим изучением тем, предусмотренных рабочей программой дисциплины в течение 3 недель. Общая схема работы включала этапы, описанные выше.

На первом (мотивационном) этапе было проведено обсуждение в группе трудностей, возникших в ходе изучения той или иной темы в семестре. В итоге члены учебной группы пришли к выводу, что наиболее сложными оказались темы «Choosing a career» и «Illnesses and their treatment». После размышлений об объединяющем начале было высказано предположение, что таким общим элементом можно назвать сложности на рынке труда, вызванные пандемией.

Информационный этап стал в нашем случае этапом выявления уже имеющихся знаний по тематике и обсуждения предполагаемого вида деятельности. Родилось предложение о проведении конференции по вопросам состояния рынка труда в пандемию или конференции врачей по вопросам Covid-19. Однако возникли опасения, что в первом случае необходимы специальные знания по экономике, а во втором – слишком специальная медицинская лексика, не входящая в наш тематический словарь. После взятой паузы для дальнейших размышлений пришли к выводу, что можно организовать круглый стол с представителями разных профессий, делящихся своими проблемами в связи с пандемией.

На этапе целеполагания были поставлены цели проведения круглого стола, варианты его проведения, распределены роли, даны задания для каждого участника. Основная деятельность осуществлялась студентами, преподаватель лишь осторожно направлял работу группы.

На этапе реализации умений проводилась групповая работа по подготовке круглого стола, осуществлялся отбор необходимых языковых средств. Преподаватель выступал в роли консультанта.

Этапом переноса умений стал сам круглый стол, в котором принимали участие все студенты группы, проявившие себя творчески и показавшие умение свободно общаться в рамках объединенных тем. При подготовке участникам удалось найти интересную информацию и сообщить ее коллегам. Также, несмотря на серьезность обсуждаемых тем, присутствовали отдельные юмористические моменты, позволившие провести обсуждение в более доброжелательной обстановке.

Этап анализа деятельности, в свою очередь, подразделялся на 3 подэтапа. На первом этапе происходило осмысление, что получилось, и что нет, сами студенты отмечали конкретные недочеты как с точки зрения языковой подготовки, так и с точки зрения организации работы. Особое внимание уделялось анализу собственного участия каждого студента. Второй подэтап представлял собой анализ деятельности студентов преподавателем, исправление ошибок и комментарий по организации работы. На третьем этапе были сделаны выводы о проделанной работе, намечены планы на будущее. Было высказано мнение, что в результате проделанной работы поставленные цели были достигнуты. Удалось не только повторить пройденные темы, но и осмыслить положительные и отрицательные стороны собственной деятельности и деятельности других участников группы. На заключительном этапе была проведена рефлексия деятельности преподавателя, проанализирована его работа во время подготовки и проведения круглого стола.

В результате можно сделать вывод, что реализация занятий в форме рефлексивной практики способствует формированию позитивной «Я-концепции», уверенности в себе, адекватной самооценки и готовности к самоопределению у студентов, а в случае с дисциплиной «Иностранный язык» облегчает формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Пономаренко Е.П., Иванова А.Л. Проблемы организации рефлексивного обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии. Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020; № 4 (45). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemy-organizatsii-refleksivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-distantsionno-v-eriod-pandemii.html
2. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. Rhema. Рема. 2018; № 2: 112 – 126.

3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004.
4. Шигабетдинова Г.М. Феномен рефлексии: границы понятия. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014; № 2 (1): 415 – 422.
5. *Кашлев С.С.* Современные технологии педагогического процесса. *Минск: Университетское, 2000.*
6. Алмабекова О.А. Рефлексия и коммуникация в обучении английскому языку для профессиональных целей. Современные проблемы науки и образования. 2013; № 5. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10374
7. Shon D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983.
8. Алмабекова О.А. Рефлексивная практика как технология обучения иностранному языку для специальных целей. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012; № 2 (13): 16 – 20.

References

1. Ponomarenko E.P., Ivanova A.L. Problemy organizacii refleksivnogo obucheniya inostrannomu yazyku distancionno v period pandemii. Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020; № 4 (45). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemy-organizatsii-refleksivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-distantsionno-v-eriod-pandemii.html
2. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. Rhema. Rema. 2018; № 2: 112 – 126.
3. Polonskij V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
4. Shigabetdinova G.M. Fenomen refleksii: granicy ponyatiya. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2014; № 2 (1): 415 – 422.
5. *Kashlev S.S.* Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa. *Minsk: Universitetskoe, 2000.*
6. Almabekova O.A. Refleksiya i kommunikaciya v obuchenii anglijskomu yazyku dlya professional'nyh celej. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013; № 5. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10374
7. Shon D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983.
8. Almabekova O.A. Refleksivnaya praktika kak tehnologiya obucheniya inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2012; № 2 (13): 16 – 20.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 379.634: 371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-28-30

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*

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*

INDIVIDUALIZATION OF PREVENTIVE WORK BY POLICE EMPLOYEES FOR PREVENTION OF DRUG DEPENDENCE MINORS. The article defines the main directions of improving the process of professional development of law enforcement officers in modern conditions. 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. Highlighted general management functions (forecasting, decision-making, planning, organization, control) and private in the activities of police officers. The implementation of these functions in educational, educational, methodological and organizational activities is disclosed. Organizational and methodological measures are proposed to improve the quality of management of the process of qualification of law enforcement officers.

Key words: **prevention of drug addiction, individualization of work, minors, subjects of educational activities, law enforcement officers.**

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

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

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРКОЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Статья посвящена определению основных направлений совершенствования процесса индивидуализации профилактической работы сотрудниками полиции по предупреждению наркозависимости несовершеннолетних. 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 правоохранительных органов.

Ключевые слова: **профилактика наркозависимости, индивидуализация работы, несовершеннолетние, субъекты воспитательной деятельности, сотрудники правоохранительных органов.**

Важным элементом осуществления профилактики наркозависимости среди несовершеннолетних является индивидуальная профилактическая работа. Эта деятельность имеет принципиальное значение в воспитательном процессе и направлена как непосредственно на личность, так и на конкретные причины и условия проявления данного явления [1, с. 236]. Но профилактическая работа не будет иметь должного положительного результата, если не будут своевременно выявляться факты употребления наркотических средств. В этом случае эффективной мерой могут быть регулярные проверки подростков в школе на употребление наркотических средств при медицинских осмотрах. К сожалению, несмотря на объективную необходимость такой меры, она не проводится под различными субъективными предлогами, реально же это более чем безразличное и попустительское отношение к распространению этой трагической для подрастающего поколения зависимости. Подчеркнём, что эта мера может исключить безответственность и безнаказанность за употребление наркотических средств и позволит проводить эффективную индивидуальную профилактическую работу.

Проблема распространения наркозависимости является как правовой, так и нравственной [2, с. 26]. Необходимо отметить, что формирование нравственности, особенно если речь идет об отдельно взятом подростке, возможно только на уровне индивидуальной воспитательной работы. В частности, изменение индивидуальных качеств и характеристик в ходе воздействия на каждого человека в отдельности способствует формированию правильных жизненных установок или оказанию сдерживающего эффекта в случае уже начавшихся процессов в сфере нездорового образа жизни, которые деформируют личность, что следует учитывать при решении проблемы индивидуальной профилактики наркозависимости несовершеннолетних. В то же время следует отметить, что в нашей стране отсутствует комплексная налаженная система индивидуальной профилактической работы, и нет четко организованного взаимодействия различных субъектов, ее проводящих. В частности, в большинстве случаев можно говорить в основном только о принудительных мерах воспитательного воздействия уже после приобретения подростками наркозависимости и совершения на этой почве преступлений.

Не оспаривая важности и безусловной необходимости посткриминального воздействия на личность, тем не менее хотелось бы отметить, что наиболее актуальной сегодня является разработка комплекса мер, направленных на выявление, прогнозирование и дальнейшее предупреждение наркозависимости несовершеннолетних до факта совершения преступного деяния. Речь, следовательно, идет о ранней профилактике, которая может иметь место в двух случаях, когда негативные явления находятся в начальном состоянии, а также когда такие явления еще не имеют места, но существует реальная угроза их возникновения.

Главной задачей выступает ранняя диагностика но, к сожалению, без обязательного медицинского обследования осуществить ее практически невозможно. Несомненно, эта деятельность должна в первую очередь осуществляться во всех образовательных организациях на правовой основе, при этом должны быть информированы родители и правоохранительные органы обо всех фактах употребления подростками наркотических средств. Только так возможно своевременно выявлять нуждающихся в профилактическом воздействии подростков. В то же время ситуация, которая складывается сегодня, например, в средних школах, указывает как раз на отсутствие как у педагогического состава, родителей, так и правоохранительных органов реальных возможностей для получения информации о фактах наркозависимости подростков и на принятие конкретных индивидуальных мер профилактического характера.

Реализация рассматриваемого направления должна осуществляться за счет новых методов работы, применение которых позволило бы кардинальным образом изменить ситуацию в сфере противодействия наркозависимости несовершеннолетних в образовательных организациях. В первую очередь здесь стоит выделить меры по повышению взаимодействия между учебными заведениями, правоохранительными органами и родителями. В такой ситуации, когда каждая из структур действует практически обособленно друг от друга, говорить о достижении целей индивидуального предупреждения распространения наркотических средств нереально. Это связано с отсутствием необходимой информации о досуге ребенка вне школы, невозможностью его полного контроля в рамках самого учебного заведения и, как следствие этого, – чрезмерной свободой несовершеннолетнего, когда предоставленное ему время может быть заполнено, чем угодно, и он может попасть под влияние личностей, ведущих нездоровый образ жизни и противоправную деятельность.

Данная проблема также связана с организацией работы инспекторов подразделений по работе с несовершеннолетними, реально при их загруженности сегодня вести эффективную индивидуальную профилактическую работу затруднительно. Часто вариант решения проблемы сводится к искусственному усилению внешнего контроля за поведением подопечных, который весьма далек от индивидуальной профилактики и может вызывать у подростков состояние тревоги, озлобленности, провоцируя таким образом с их стороны обратную реакцию. В такой ситуации контактность между несовершеннолетними, с одной стороны, и инспекторами подразделения по делам с несовершеннолетними, учителями, родителями, с другой, сводится на нет. В этом вопросе следует пересмотреть возможности других структур органов внутренних дел, которые могли бы более конкретно участвовать в этой работе.

Следовательно, качественное улучшение показателей индивидуальной профилактики должно осуществляться не только за счет усиления мер административного контроля, но и за счет повышения степени контактности субъектов предупреждения и самими несовершеннолетними. Деятельность субъектов воспитательного воздействия должна сводиться не просто к разъяснению последствий употребления наркотических веществ, но и быть направлена на установление психологического контакта с подопечными. Чем выше будет степень психологического взаимодействия, тем больше информации будет поступать о фактах возможного или реального возникновения наркозависимости несовершеннолетних. В свою очередь, полученная информация позволит прогнозировать дальнейшее поведение проблемных подростков, и, как следствие этого, появится реальная возможность предупреждения наркозависимости. Таким образом, деятельность сотрудников подразделения по делам с несовершеннолетними сводится к получению информации о фактах употребления наркотических средств несовершеннолетним, прогнозированию на основе такой информации дальнейшего его поведения и с учетом сделанного прогноза осуществлению конкретных профилактических мероприятий. Все три составляющие работы инспекторов – получение информации, прогнозирование и предупреждение – становятся возможными с учетом появления у них более тесного контакта со своими подопечными, меньшей текущей загруженности, способности быстро и оперативно реагировать на малейшие изменения в поведении несовершеннолетнего, а также строго целевым характером деятельности [3, с. 112].

Располагая информацией, соответствующей перечисленным выше требованиям, сотрудник будет способен вовремя предотвратить факт распространения наркозависимости. В этой связи в процессе осуществления индивидуальной профилактики необходимо располагать определенным количеством сведений о несовершеннолетнем: склонности к антиобщественному поведению; условиях и факторах, влияющих на поведение конкретного подростка; личностных, социальных и демографических характеристиках несовершеннолетних.

Немаловажное значение имеет необходимость непосредственного присутствия сотрудника полиции в образовательном учреждении, и его роль не должна сводиться исключительно к работе с «проблемными подростками». Это лишь одна из составных частей его деятельности, которой он не должен ограничиваться. Важным направлением работы инспекторов подразделения по делам с несовершеннолетними в ходе индивидуальной профилактики наркозависимости является их участие в общественных мероприятиях, в ходе которых осуществляется работа со всеми несовершеннолетними. Это важно для усиления позитивного фактора, направленного на формирование жизненной позиции подростков, личность которых находится на стадии становления. Участие в таких мероприятиях сотрудника полиции, а в определенных случаях и их непосредственная организация с привлечением педагогического состава учебного заведения, родителей, сверстников из других школ, будет лишь способствовать положительным процессам воспитания обучаемых в духе здорового образа жизни. В этой связи важен вывод не только о необходимости обязательного присутствия сотрудника полиции в школах, но и о комплексе мероприятий, в которых он должен принимать непосредственное участие или заниматься их организацией.

Представляется, что основу такой деятельности инспектора подразделения по делам с несовершеннолетними должны составлять следующие виды работ: индивидуальные беседы с несовершеннолетними; участие в родительских собраниях, беседы с родителями, учителями, руководством образовательного учреждения; активное привлечение учащихся к спортивным и иным общественным мероприятиям; непосредственное участие самого инспектора в таких событиях; привлечение знакомых подростков, авторитетных сверстников для организации профилактических мероприятий; организация взаимодействие с различными подразделениями органов внутренних дел, деятельность которых направлена на выполнение социальных функций и работу с населением.

Практика показывает, что постоянное присутствие сотрудников полиции в школах в целом обеспечивает более стабильную обстановку, снижение общего числа совершаемых правонарушений и, в частности, указывает на высокий уровень профилактической деятельности таких сотрудников. При этом большинство педагогов обращают внимание на важность самого присутствия сотрудников полиции в учебных заведениях. Другие полагают, что помимо этого узкоспециализированная деятельность таких сотрудников, особенно когда речь идет о выявлении фактов наркозависимости, их квалификация и те мероприятия, которые они должны выполнять, принесут гораздо большие результаты, нежели аналогичная деятельность учителей. Применение такой меры в комплексе с мероприятиями, проводимыми инспекторами подразделения по делам с несовершеннолетними в средних школах, будут иметь положительный эффект. С одной стороны, например, в процессе моделирования ситуаций возможной наркозависимости подростка, формируется алгоритм действий, обеспечивающий правомерное поведение, то есть отвечающий на вопрос: как следует поступать в конкретных ситуациях, и чего нужно избегать? [4, с. 123]. Для повышения эффективности данного направления в воспитательном процессе должна быть реализована методика принятия оптимальных управленческих решений. С этой целью, считаем, необходимо проводить обучение методике принятия оптимальных решений, всех субъектов образовательного процесса в системе повышения квалификации [5, с. 45].

Одной из эффективных мер профилактики выступают выездные заседания по делам несовершеннолетних, где в качестве обвиняемого выступает подросток, а у присутствующих складывается общее представление о степени негативности возможных последствий употребления наркотических веществ [6, с. 46].

Таким образом, можно отметить, что индивидуальная профилактика наркозависимости несовершеннолетних должна представлять собой совокупность взаимосвязанных мероприятий, направленных в первую очередь на разрушение оснований криминализации личности. Это задача социального воспитания, которая должна перейти в самовоспитание, основными направлениями которого следует выделить следующие: создание в образовательной организации культуросообразной среды, обеспечение условий для самоактуализации и самореализации в социально значимой и общественно полезной деятельности, стимулирование разноуровнего педагогического взаимодействия всех субъектов, осуществляющих воспитательный процесс [7, с. 151 – 152]. Только последовательное их применение и строго индивидуальный подход к каждому несовершеннолетнему, учет его психики, уровня потребностей и духовных составляющих позволит в полной мере реализовать цели и задачи, стоящие перед профилактикой наркозависимости среди подростков.

На основе предложенных теоретических и методических положений разработана методика индивидуализации профилактики наркомании среди несовершеннолетних, реализующая следующее алгоритмическое предписание действий: получение информации о фактах употребления наркотических средств несовершеннолетним, прогнозирование на основе такой информации дальнейшего его поведения, определение решения на принятие конкретных мер; проведение индивидуальных профилактических мероприятий.

В методике для достижения положительного результата реализуется комплекс мероприятий. Во-первых, деятельность инспектора по делам несовершеннолетних должна быть направлена на получение информации о фактах наркозависимости несовершеннолетних и ее прогнозирование. На базе сделанного прогноза необходимо осуществлять *деятельность по предупреждению* наркозависимости. Во-вторых, закрепление за инспекторами по делам о несовершеннолетних, а также за сотрудниками уголовного розыска в средних школах конкретных функциональных обязанностей по работе и взаимодействию со всеми субъектами воспитательного процесса. Непосредственное участие самого инспектора в таких событиях. В третьих, полномасштабное использование практики работы ювенальных судов, основу деятельности которых должен составлять индивидуальный подход к каждому несовершеннолетнему, что будет способствовать достижению целей профилактики наркозависимости подростков. Конечный результат профилактической работы обеспечивает приобретение подростками социальной зрелости, ответственности, умения решать собственные жизненные задачи по противодействию наркозависимости.

В качестве критериев реализации профилактики наркомании выделены следующие: социально ориентированное сознание; мышление, основанное на понимание жизни как процесса развития своих способностей через проектирование действий; готовность к жизни в постоянно меняющихся условиях; развитые социальные потребности и соблюдение здорового образа жизни. Методика прошла апробацию в различных общеобразовательных организациях с участием сотрудников подразделения по делам с несовершеннолетними и показала достаточную эффективность. Ее реализация обеспечивает постоянный контроль за поведением подростков и особенностями их психофизиологического развития, предоставляет возможность субъектам воспитательного процесса своевременно и быстро реагировать в случаях формирования наркозависимости и исключать их.

Библиографический список

1. Аванесов Г.А. *Криминология*. Москва, 1984
2. Харитонов А.Н. *Государственный контроль над преступностью (вопросы теории)*. Автореферат диссертации ... доктора юридических наук. Нижний Новгород, 1997.
3. Сапрунов А.Г. *Теория и методология исследования проблем профилактики социальных отклонений несовершеннолетних*. Диссертация … кандидата юридических наук. Москва, 2002.
4. Стецура С.В. *Уголовно-правовое воспитание как средство предупреждение преступности несовершеннолетних*. Диссертация … кандидата юридических наук. Тюмень, 2003.
5. Федулов Б.А., Морозов В.А., Левченко А.А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
6. Прозументов Л.М. О соотношении специально-криминологического предупреждения преступлений с иными направлениями предупреждения преступности несовершеннолетних. *Актуальные проблемы государства и права в современный период*: сборник статей. Томск, 1998: 46 – 48.
7. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсантов вуза МВД России*: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2011.

References

1. Avanesov G.A. *Kriminologiya*. Moskva, 1984
2. Haritonov A.N. *Gosudarstvennyj kontrol' nad prestupnost'yu (voprosy teorii)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora yuridicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 1997.
3. Saprunov A.G. *Teoriya i metodologiya issledovaniya problem profilaktiki social'nyh otklonenij nesovershennoletnih*. Dissertaciya … kandidata yuridicheskih nauk. Moskva, 2002.
4. Stecura S.V. *Ugolovno-pravovoe vospitanie kak sredstvo preduprezhdenie prestupnosti nesovershennoletnih*. Dissertaciya … kandidata yuridicheskih nauk. Tyumen', 2003.
5. Fedulov B.A., Morozov V.A., Levchenko A.A. Napravleniya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2018; № 3 (74): 43 – 47.
6. Prozumentov L.M. O sootnoshenii special'no-kriminologicheskogo preduprezhdeniya prestuplenij s inymi napravleniyami preduprezhdeniya prestupnosti nesovershennoletnih. *Aktual'nye problemy gosudarstva i prava v sovremennyj period*: sbornik statej. Tomsk, 1998: 46 – 48.
7. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursantov vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 78.071.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-30-32

Batagova T.E., *Doctor of Art History, Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: batagte@yandex.ru*
Kabzisty A.N., *senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: alekskab@mail.ru*

ABOUT THE WORK ON THE EDUCATIONAL AND CONCERT REPERTOIRE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE CONDUCTOR OF THE ORCHESTRA OF RUSSIAN FOLK INSTRUMENTS. The article reveals the problem of professional training of the future conductor of the orchestra of Russian folk instruments at a university through development of educational and concert repertoire. With the help of analysis of rich experience in the training of conductors in the class of orchestral conducting of the Moscow State Institute of Culture, the authors identify the main directions of the educational process and educational and concert activities of the student orchestra. Since the first days of the Department of Orchestral Conducting, the principles of interaction between creative and educational activities have been the basis of the musical and pedagogical process. The Budashkin Orchestra of Russian Folk Instruments, as a training group, was formed in close cooperation with outstanding Russian composers and conductors who worked at the MGIK. The authors state the importance of mastering a diverse repertoire, including original compositions of composers, folklore processing, classical arrangements, and works of mass genres. At the same time, it is emphasized that the foundation of the educational and concert repertoire should be original compositions for ORNI.

Key words: **conductor, orchestra of Russian folk instruments, repertoire, higher musical education.**

Т.Э. Батагова, *д-р искусствоведения, профессор, Московский государственный институт культуры, г. Химки,*
E-mail: batagte@yandex.ru
А.Н. Кабзистый*, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: alekskab@mail.ru*

О РАБОТЕ НАД УЧЕБНО-КОНЦЕРТНЫМ РЕПЕРТУАРОМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА ОРКЕСТРА РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В статье раскрывается проблема профессиональной подготовки в вузе будущего дирижера оркестра русских народных инструментов через освоение учебно-концертного репертуара. На основе анализа многолетнего опыта подготовки дирижеров в классе оркестрового дирижирования Московского государственного института культуры авторы выявляют основные направления учебно-воспитательного процесса и учебно-концертной деятельности студенческого оркестра. В основу музыкально-педагогического процесса с первых дней существования кафедры оркестрового дирижирования были положены принципы взаимодействия творческой и образовательной деятельности. Оркестр русских народных инструментов имени Н.П. Будашкина как учебный коллектив формировался в тесном сотрудничестве выдающихся отечественных композиторов и дирижеров, работавших в МГИКе. Авторы констатируют важность освоения разнообразного репертуара, включающего оригинальные композиторские сочинения, обработки фольклора, переложения классики, произведения массовых жанров. При этом подчеркивается, что фундаментом учебно-концертного репертуара должны быть оригинальные сочинения для ОРНИ.

Ключевые слова: **дирижер, оркестр русских народных инструментов, репертуар, высшее музыкальное образование.**

Оркестровое русское народно-инструментальное искусство сегодня представляет яркое и самобытное музыкальное явление. Во всем мире растет интерес к коллективному исполнительскому творчеству музыкантов, объединенных в профессиональные, учебные и любительские оркестровые коллективы. Высокий художественный уровень оркестров, интенсивность их концертной жизни, значительный и разнообразный репертуар, включающий произведения самых разных жанров и стилей, – всё это свидетельствует о положительной динамике в развитии отечественной народно-инструментальной

культуры. «Являясь частью народного сознания, музицирование народного оркестра не прекращает своей жизни в концертной практике и проявляет способность в дальнейшем играть социально-историческую, коммуникативную и культурно-просветительскую роль» [1, с. 142]. Однако удержать завоеванные позиции и выйти на новые рубежи исполнительского искусства можно лишь в том случае, если оркестровые коллективы будут пополняться высокопрофессиональными кадрами, причем не только исполнительскими, но и дирижерскими.

С введением в действие закона «Об образовании в Российской Федерации», установлением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 53.03.05 Дирижирование (уровень бакалавриата), 53.04.04. Дирижирование (уровень магистратуры) были четко определены цели и задачи обучения студента, объем и содержание общих и профессиональных компетенций выпускника вуза. Так выпускники, освоившие программу магистратуры (ФГОСы третьего поколения, зарегистрированные в Минюсте России 24 июня 2016 г. № 42643), обязаны овладеть музыкально-исполнительским, педагогическим, научно-методическим, научно-исследовательским, музыкально-просветительским, организационно-управленческим и менеджерским видами профессиональной деятельности.

Изучение документов в части, касающейся формирования профессиональных компетенций дирижера, позволяет сделать вывод о том, что важнейшее место в образовательном процессе сегодня занимают требования, предъявляемые к освоению репертуара. Напомним, что выпускник, освоивший программу магистратуры, должен «быть мобильным в освоении разнообразного классического и современного репертуара (ПК-2)» [2, с. 8], «разрабатывать перспективные и текущие программы деятельности организаций культуры и искусств, репертуарные планы, программы фестивалей, творческих конкурсов (ПК-15)» [2, с. 10], «осуществлять работу с авторами произведений музыкального искусства по пропаганде и распространению их продукции (ПК-18)» [там же].

В Московском государственном институте культуры сложились богатые и прочные традиции воспитания оркестровых музыкантов и дирижёров. На кафедре оркестрового дирижирования учебный процесс выстраивался в тесной связи с многогранной творческой деятельностью студенческого оркестра русских народных инструментов, носящего сегодня имя композитора Н.П. Будашкина. С первых лет существования оркестра его руководители ставили перед собой и студентами не только образовательные, но воспитательные, нравственно-эстетические и художественные задачи. Работавшие с учебным коллективом такие известные музыканты, как дирижеры В.Б. Дударова, Е.И. Максимов, А.М. Ковалев, В.С. Смирнов, В.П. Дубровский, Н.Н. Калинин, И.Ф. Обликин, задали стратегически выверенные векторы образовательной и творческой деятельности оркестра вуза. Культурно-образовательные и просветительские традиции оркестра продолжились в деятельности дирижеров А.И. Полетаева, А.В. Шевеля, А.В. Дудника, В.И. Терещенко, В.В. Чачина, Н.И. Степанова, А.Н. Кабзистого, В.Л. Иванова, Ю.М. Ткаченко, Н.В. Пологнюка, В.П. Гордеева, Д.С. Денисова. С оркестром им. Н.П. Будашкина также работали замечательные музыканты, преподаватели МГИК И.А. Балмашов, И.М. Белорусец, Е.Д. Кузнецов, В.М. Назимов, В.И. Темнов, А.П. Курченко, А.П. Иванов-Радкевич, П.П. Кедров и другие, внесшие свой вклад в становление народно-оркестрового исполнительства.

Одним из направлений, играющих важную роль в совершенствовании музыкально-исполнительских способностей студентов, развитии их творческого потенциала, формировании профессиональных навыков, является освоение учебно-концертного репертуара. В учебном оркестровом коллективе правильно подобранный репертуар является залогом успешной образовательной и эстетико-воспитательной деятельности. Формирование репертуара должно соотноситься с известными педагогическими принципами музыкально-воспитательного процесса, а именно с принципами преемственности, наглядности, последовательности, систематичности, гуманистической направленности, уважения к личности студента, учета его интеллектуальных способностей, эмоциональных особенностей и профессиональных возможностей.

В соответствии с программными требованиями в оркестровый учебный репертуар включаются музыкальные произведения разных стилей и жанров, обладающие художественной ценностью, педагогической целесообразностью, доступностью и глубиной содержания. Традиционно основу репертуара оркестра русских народных инструментов составляет музыка, связанная со славянским музыкальным фольклором: обработки народных мелодий, фантазии, вариации, увертюры на народные темы. Работа дирижёра над репертуаром, анализ репертуарной политики оркестра «с точки зрения корреляции мировосприятия и художественного творчества подводит к размышлениям о содержании музыки, об эмоционально-смысловом наполнении музыкального образа» [3, с. 9]. Сегодня, когда массовая коммерческая музыка безжалостно вытесняет из жизни современного постиндустриального общества народную и профессиональную академическую музыкальную культуру, многократно возрастает значение просветительской, культурно-образовательной, художественно-воспитательной деятельности учебного оркестра.

В МГИКе работали выдающиеся композиторы, неразрывно связанные с народной музыкальной культурой, создававшие замечательную музыку для народно-оркестровых коллективов. Их сочинения – «Русская фантазия», Первая и Вторая рапсодии, «Сказ о Байкале», концерт для домры с оркестром, «На ярмарке» Н.П. Будашкина, «Липа вековая» П.В. Куликова, «Русская сюита» Ф.Ф. Смехнова, «Лирическая поэма», концерты для гуслей с оркестром русских народных инструментов П.А. Барчунова, «Ярмарка игрушек», «По-над Волгой», «Потешки», «Славица» И.Ф. Обликина – были и остаются фундаментом репертуара студенческого оркестра Московского института культуры. Кроме того, произведения ведущих русских композиторов XX – XXI вв., плодотворно работавших в жанре народно-оркестровой музыки, в частности В.Н. Городовской, Ю.Н. Шишакова, А.Н. Холминова, В.Т. Бояшова, Г.Г. Шендерёва, А.А. Цыганкова, Е.П. Дербенко и других, всегда были пространством плодотворных интерпретаторских поисков дирижеров и оркестрантов.

С приходом в МГИК композиторов нового поколения, много работавших в области народно-оркестровой музыки, значительно расширилась образно-эмоциональная палитра, обновилась стилистика произведений, включаемых в учебно-концертный репертуар. Более сложным музыкальным языком, новыми средствами выразительности, непривычными формами отличаются такие опусы, как «Весенняя песня» Б.И. Тобиса, «Казачий танец» А.В. Дудника, «Сибирский хоровод» В.М. Назимова, «Праздник скоморохов», «Владимирские наигрыши» А.П. Курченко, «Концертная пьеса» С.С. Коняева, «Праздничная картинка» В.В. Кулёва, «Русская фантазия», «На празднике» Н.И. Степанова, народная опера-действо «Северный сказ» Т.Г. Смирновой, «Русские эскизы» А.В. Комиссарова.

Развитию музыкального мышления, повышению уровня профессионализма, воспитанию активной музыкантской позиции оркестрантов и студентов-дирижеров способствует пополнение репертуара оригинальными современными сочинениями для оркестра русских народных инструментов. Студенческий коллектив с удовольствием исполняет новейшие опусы, такие как, например, «Славянский концерт» А.А. Цыганкова, «Легенды горы Благодать» («Сказы Земли Уральской») А.Б. Бызова, «Русские миниатюры» В.Г. Кикты, «Вальс» В.Д. Бибергана, Партита № 2 «Мактуб» А.А. Нижника, «Музыка дождя» Н.А. Хондо.

Столь же важной, как и оригинальная музыка, для оркестра народных инструментов является классика, то есть переложения разножанровых опусов зарубежных и русских композиторов-классиков: оркестровые миниатюры, симфонии, концерты, арии из опер и т.п. «Работа над классикой приносит большое эстетическое удовлетворение, воспитывает хороший художественный вкус, стимулирует дальнейший рост оркестра», – обоснованно утверждал профессор РАМ имени Гнесиных, дирижер А.Б. Поздняков [4, с. 4].

В экзаменационные программы выпускников-дирижёров МГИК включаются переложения оркестровых, инструментальных пьес и оперных фрагментов, таких как, например, «Утро» Э. Грига, увертюры к операм «Сорока-воровка», «Шелковая лестница» Дж. Россини, «Славянские танцы» А. Дворжака, «Венгерские танцы» И. Брамса, «Лимож. Рынок» М. Мусоргского, «Русский танец» П. Чайковского, «Танец мужчин» из оперы «Алеко» С. Рахманинова, «Романс» Г. Свиридова, «Вальс» Д. Шостаковича и т.д. Примечательно, что оркестровые переложения классических произведений для своих экзаменационных программ делают сами студенты-дирижеры. Так, в разные годы в экзаменационных программах звучали «Фарандола» Ж. Бизе (переложение для оркестра народных инструментов В. Ионченкова), «Симфонические вариации» для фортепиано с оркестром (переложение А. Кабзистого), Симфония № 9, II часть А. Дворжака (переложение А. Сафронова), «Венгерский танец» № 6 И. Брамса (переложение Д. Гричана). В настоящее время с оркестром работает выпускник МГИКа Д.С. Денисов, пополняющий репертуар коллектива сочинениями классиков в собственных инструментовках. Назовем, к примеру, финал Симфонии № 104 Й. Гайдна, арию Царицы ночи из оперы «Волшебная флейта», увертюру к опере «Свадьба Фигаро» В. Моцарта, арию Снегурочки из одноименной оперы Н. Римского-Корсакова, романс С. Рахманинова «Здесь хорошо».

Важной частью профессионального воспитания дирижера является изучение музыки композиторов XX века, особенно классиков отечественной музыки – С. Прокофьева, Д. Шостаковича, Г. Свиридова. Опытные музыканты, работающие в классе оркестрового дирижирования, нередко подчеркивают, что «смысл обучения студента-дирижера в том, чтобы он овладел как можно большим репертуаром, «взял в руки» как можно большее количество симфонических произведений» [5, с. 135]. Исполнение таких произведений, как, например, «Марш» из оперы «Любовь к трем апельсинам», ария Кутузова из оперы «Война и мир» С. Прокофьева, сюита для джаз-оркестра № 1, II часть из Симфонии № 5 Д. Шостаковича, сюита «Время, вперёд!» Г. Свиридова, дает возможность решать дирижеру ряд серьезных интерпретационных, музыкально-технических и дирижерско-исполнительских задач.

«Творческое развитие русского оркестра неотделимо от формирования его репертуара, – справедливо утверждал в монографии «Оркестр русских народных инструментов» композитор и музыковед В.М. Блок. – Чем больше новаторских аспектов несет в себе развитие композиторского творчества, <…> тем больше стимулов и для развития исполнительского искусства, выявления его новых возможностей» [6, с. 74]. Сегодня особый интерес преподавателей вуза и студентов-дирижеров вызывают сочинения, в которых заметно «стремление композито-

ров к демократизации языка, соединению новаций с классическими традициями, созданию необычных жанров и форм» [7, с. 110]. Обогащению оркестровых возможностей может служить не только новаторская музыка композиторов-современников академического направления, но и вкрапляемая в основной репертуар в небольших количествах высококачественная музыка массовых и популярных жанров, например, исполняемые в программах оркестра пьесы «Вальс» Е. Доги, «Ноктюрн» А. Бабаджаняна, «Забвение» А. Пьяццоллы, «Посвящение А. Пьяццолле» В. Зубицкого, «Экспромт в стиле кантри» А. Цыганкова, «Влюбленный контрабас» А. Тихомирова.

Правильный подбор репертуара для студента-дирижера, работающего с оркестром народных инструментов, является важнейшей педагогической задачей. Позиция преподавателя должна базироваться как на анализе творческих и возрастных возможностей студента, так и на комплексной оценке художественно-технического уровня студенческого оркестра. Прежде чем определить программу, которую в течение семестра/года должен освоить будущий дирижёр, преподавателю необходимо определить уровень профессиональной подготовки студента, особенности его темперамента, характер его эстетических взглядов и пристрастий. Развитие художественного мышления студента-дирижёра находится в прямой зависимости и связи с тем, как интенсивно и целенаправленно протекает учебная работа над освоением репертуара, над его обновлением и расширением.

Работа над репертуаром — это важная часть профессионального становления дирижера, ибо в годы обучения в вузе наиболее интенсивно протекает развитие мировоззрения студента, становление его художественных ориентиров и эстетической культуры, формирование эмоционально-ценностных представлений о музыкальных произведениях. Однако и в последующие годы, в период своей самостоятельной работы дирижер по-прежнему продолжает относиться к вопросам формирования репертуара весьма требовательно. И это неудивительно, ведь, как утверждают исследователи, «неодолимая жажда творчества побуждает многих дирижеров к постоянному поиску и обновлению своего репертуара, к самосовершенствованию и непрестанным попыткам найти произведения, наиболее адекватные их художественному идеалу» [8, с. 58].

Итак, освоение будущим дирижером в классе и на репетициях студенческого оркестра народных инструментов обширного учебно-концертного репертуара, вбирающего в себя переложения классики, обработки народных песенно-танцевальных мелодий, оригинальные произведения композиторов XX века, произведения современных авторов, музыку новых массовых и популярных жанров, способствует

- обретению ценного дирижерского и музыкантского опыта,
- расширению музыкального кругозора,
- усвоению комплекса профессиональных умений и навыков,
- пониманию специфики различных музыкальных стилей,
- становлению современной дирижерской техники и мышления,
- умению выявлять драматургические, музыкально-языковые и содержательные особенности музыкального произведения.

В учебном процессе, в ходе классной работы, на репетициях, экзаменах и концертах оркестра русских народных инструментов студенты-дирижеры приобретают опыт профессионального роста, самоактуализации, раскрытия творческих способностей, гармонизации личностно-эмоциональной сферы и межличностных взаимоотношений. Разумно выстроенная репертуарная политика учебной и концертной деятельности дирижера-студента выступает залогом формирования у него высокой музыкальной культуры, образцового сценического поведения, осознанных мировоззренческих взглядов. Основатель кафедры оркестрового дирижирования МГИК, прославленный дирижер В.Б. Дударова считала, что владение разнообразным репертуаром является одним из самых важных профессиональных достоинств дирижёра: «Дирижер должен обладать безграничным репертуарным запасом. Он должен уметь и хотеть дирижировать все, <…> играть разные произведения, постоянно обновлять репертуар» [9, с. 92].

Используя основные принципы отбора и составления учебно-концертного оркестрового репертуара, а именно принципы творчества, сочетания теории с практикой, постепенного усвоения дирижерских навыков, заинтересованности, морально-нравственного воспитания, преподаватель решает комплекс учебно-образовательных и учебно-воспитательных задач. Согласимся с исследователем, констатирующим, что «репертуар любого из ныне действующих народных оркестров предопределяет его художественный облик и творческое «кредо»» [10, с. 62], и продолжим эту мысль утверждением о том, что в работе над репертуаром формируется не только облик оркестра, но и кредо будущих «дирижеров, осознающих важнейшую социокультурную миссию русской народной оркестровой культуры» [10, с. 65].

Работа над репертуаром, как и всё обучение студента-дирижера, должны соответствовать основополагающим педагогическим принципам взаимодействия теории и практики, репетиционной и концертной деятельности, воплощению принципов последовательности и систематичности, увлекательности и творчества, культуросообразности и самостоятельности, опоры на индивидуальные особенности и накопленный опыт. В требованиях Стандартов нового поколения ясно представлены не только профессиональные, но и общекультурные и общепрофессиональные компетенции, сформированные у выпускника вуза в результате освоения учебной программы. Поэтому сегодня преподаватели, авторы учебно-методических комплексов, опираясь на педагогические идеи ведущих мастеров отечественной дирижерской школы, таких как Л.М. Гинзбург, И.А. Мусин, С.А. Казачков, на богатый собственный учебно-методический опыт, должны владеть и современными педагогическими технологиями, отвечающими запросам времени. Опора на современные учебно-методические достижения в области музыкальной педагогики является фундаментом воспитания будущего дирижёра оркестра русских народных инструментов, профессионально «вооруженного», творчески мыслящего, готового к самостоятельной работе в непростых социокультурных условиях современной жизни.

Библиографический список

1. Алданов Н.М. Овладение техникой фольклорного звучания инструментов в процессе профессиональной подготовки дирижеров оркестров народных инструментов. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2019; Т. 18, № 3 (152): 137 – 144.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.04.04. Дирижирование (уровень магистратуры)*. Available at: file:///C:/Users/Татьяна/YandexDisk/Downloads/fgos_ru_53_04_04(1).pdf
3. Батагова Т.Э. *Художественная картина мира в музыке осетинских композиторов*. Автореферат диссертации …доктора искусствоведения. Москва, 2012.
4. Хрестоматия по дирижированию. *Пособие для молодого дирижера оркестра русских народных инструментов*. Москва: Советский композитор, 1977; Выпуск 2.
5. Васильева Е.В. О роли пианиста-концертмейстера в классе оркестрового дирижирования. *Русский народный оркестр и его дирижеры: Проблемы и перспективы. Обучение*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУКИ, 2011: 126 – 137.
6. Блок В.М. *Оркестр русских народных инструментов*. Москва: Музыка, 1986.
7. Батагова Т.Э. *Осетинская симфоническая музыка XX века: национально-характерное в становлении и развитии композиторской школы*. Москва: Композитор, 2010.
8. Ержемский Г.Л. *Закономерности и парадоксы дирижирования: Психология. Теория. Практика*. Санкт-Петербург: Деан, 1993.
9. Батагова Т.Э. *Вероника Дударова*. Москва: Музыка, 2001.
10. Копырюлин М.С. Современные подходы к формированию репертуара оркестра народных инструментов. *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2019; № 1 (34): 62 – 68.

References

1. Aldanov N.M. Ovladenie tehnikoj fol'klornogo zvuchaniya instrumentov v processe professional'noj podgotovki dirizherov orkestrov narodnyh instrumentov. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2019; T. 18, № 3 (152): 137 – 144.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 53.04.04. Dirizhirovanie (uroven' magistratury)*. Available at: file:///C:/Users/Tat'yana/YandexDisk/Downloads/fgos_ru_53_04_04(1).pdf
3. Batagova T.`E. *Hudozhestvennaya kartina mira v muzyke osetinskih kompozitorov*. Avtoreferat dissertacii …doktora iskusstvovedeniya. Moskva, 2012.
4. Hrestomatiya po dirizhirovaniyu. *Posobie dlya molodogo dirizhera orkestra russkih narodnyh instrumentov*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1977; Vypusk 2.
5. Vasil'eva E.V. O roli pianista-koncertmejstera v klasse orkestrovogo dirizhirovaniya. *Russkij narodnyj orkestr i ego dirizhery: Problemy i perspektivy. Obuchenie*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGUKI, 2011: 126 – 137.
6. Blok V.M. *Orkestr russkih narodnyh instrumentov*. Moskva: Muzyka, 1986.
7. Batagova T.`E. *Osetinskaya simfonicheskaya muzyka XX veka: nacional'no-harakternoe v stanovlenii i razvitii kompozitorskoj shkoly*. Moskva: Kompozitor, 2010.
8. Erzhemskij G.L. *Zakonomernosti i paradoksy dirizhirovaniya: Psihologiya. Teoriya. Praktika*. Sankt-Peterburg: Dean, 1993.
9. Batagova T.`E. *Veronika Dudarova*. Moskva: Muzyka, 2001.
10. Kopyryulin M.S. Sovremennye podhody k formirovaniyu repertuara orkestra narodnyh instrumentov. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2019; № 1 (34): 62 – 68.

Статья поступила в редакцию 12.04.21

УДК 376.37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-33-37

Krezhevskikh O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Social Education (Shadrinsk, Russia), E-mail: mailolga84@mail.ru*
Yudina V.A., *Cand of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology (Shadrinsk, Russia), E-mail: lerau44@yandex.ru*
Mikhailova A.I.*, MA student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

FEATURES OF DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDER LEVEL III IN AN INCLUSIVE GROUP. Digital technologies provide unique opportunities for conducting correctional and developmental activities with children with speech disorder (SD) level III in an inclusive group. The purpose of the article is to describe methods of developing the authors' individual multimedia game for the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment of the third level, taking into account the characteristics of children of this category. The theoretical and methodological basis of applied research is the theory of native scientists: the concept of general speech underdevelopment (R.E. Levin), the theory of multifunctional computerization of the instrumental type (O.I. Kukushkina). The novelty of the study includes a description of the principles of developing an electronic resource that allows for individualization of education in the process of correcting speech disorders. Digital technologies help to implement interactive learning, in which the participants of the process interact not only with the touch screen: the interactive resource also involves working with a group of children on a panel mat. Thus, students interact simultaneously in the virtual world, through the game, and in the real world, through the mat, which contributes to the socialization of children in the conditions of educational inclusion. The theoretical significance of the study is that the expediency of using digital technologies in correctional and developmental work with children with SD level III is justified. Digital technologies cannot be introduced instead of traditional didactic means, they must enrich the pedagogical process, individualize it taking into account the perception, thinking and imagination of the modern child. Multimedia games contribute to the development of speech in children with SD level III, the formation of lexical-grammatical, phonemic structure of speech, help to prepare for literacy. These games can be developed in a joint team activity by speech therapists, educators, and speech pathologists to solve a variety of educational tasks.

Key words: **children of senior preschool age, preschool education, digital technologies, interactive learning, multimedia games, children with general speech underdevelopment of the third level.**

О.В. Крежевских, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: mailolga84@mail.ru*
В.А. Юдина, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: lerau44@yandex.ru*
А.И. Михайлова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

Цифровые технологии содержат уникальные возможности для проведения коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОНР III уровня в условиях инклюзивной группы. Цель статьи заключается в описании приемов разработки авторской мультимедийной игры для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня с учетом особенностей лиц данной категории. Теоретико-методологической основой прикладного исследования являются теории отечественных ученых: концепция общего недоразвития речи (Р.Е. Левина), теория о полифункциональной компьютеризации инструментального типа (О.И. Кукушкина). Ключевые результаты заключаются в определении роли цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с нарушениями речи в условиях образовательной инклюзии, возможности ее построения с учетом индивидуальных особенностей детей группы; описании мультимедийной игры (на примере авторской разработки «Твисти»). Новизна исследования включает в себя описание принципов разработки электронного ресурса, позволяющих добиться индивидуализации образования в процессе коррекции речевых нарушений. Цифровые технологии помогают реализовать интерактивное обучение,тв котором участники процесса взаимодействуют не только с сенсорным экраном: наш интерактивный ресурс предполагает также работу с группой детей на панельном коврике. Таким образом, воспитанники взаимодействуют одновременно в виртуальном мире, через игру и в реальном мире, через коврик, что способствует социализации детей в условиях образовательной инклюзии. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснована целесообразность использования цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОНР III уровня. Применяя описанное программное обеспечение, соблюдая принципы создания мультимедийных игр, педагоги-практики могут самостоятельно разрабатывать аналогичные ресурсы и внедрять их в образовательный процесс с учетом характера ограничения в здоровье ребенка. Цифровые технологии не могут внедряться взамен традиционных дидактических средств, они должны обогащать педагогический процесс, индивидуализировать его с учетом восприятия, мышления и воображения современного ребенка. Мультимедийные игры способствуют развитию речи у детей с ОНР III уровня, формированию лексико-грамматического, фонематического строя речи, помогают подготовить к обучению грамоте. Данные игры могут быть разработаны в совместной командной деятельности логопедами, воспитателями, дефектологами для решения разнообразных образовательных задач.

Ключевые слова: **дети старшего дошкольного возраста, дошкольное образование, цифровые технологии, интерактивное обучение, мультимедийные игры, дети с общим недоразвитием речи третьего уровня.**

Российское дошкольное образование нацелено на развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с общим недоразвитием речи, при котором возникает нарушение всех речевых компонентов, относящихся к звуковой и смысловой сторонам, при сохранном слухе и интеллекте.

У детей с ОНР III уровня улучшена произносительная сторона речи. Предложения понятны окружающим, слова не смазаны, произношение слышно отчетливо. Гласные и согласные звуки, легкие по артикуляции, произносятся четко. Слоговая структура произносится правильно, но наблюдаются трудности в словах со сложной артикуляцией [1].

При работе с детьми с нарушениями речи педагоги все чаще используют в своей работе ИКТ, так как в сочетании с традиционными средствами обучения эти технологии показывают более высокие результаты. Дети с раннего возраста владеют сенсорными устройствами, смотрят мультфильмы, играют в компьютерные игры. Интерактивное цифровое обучение дает особые результаты в работе с детьми с ОВЗ, поскольку позволяет выводить на экран язык Жестуно, что незаменимо при взаимодействии с детьми с аутистическими расстройствами, активизирует застенчивых, малообщительных детей. Цифровой процесс обучения строится на элементарной формуле «цвет – звук – анимация», создавая особую стимулирующую среду для коррекции речевых патологий детей [2].

Детям с речевыми патологиями тяжело вступить в общую деятельность со сверстниками. Н.Г. Иванова, А.В. Николаева отмечают, что интерактивные игры помогают дошкольникам с ОНР раскрыться, приобрести опыт в общении, они способны активизировать словарь, развивать грамматический строй речи, дополнять лексическую сторону, формировать фонетический слух, способствовать освоению связной речи. Игры учат детей высказывать свое мнение, слушать собеседника, развивают звукопроизношение [3].

Детям с ОНР тяжело выполнять алгоритм действий без наглядного материала, у них преобладает наглядно-образное мышление. Традиционные способы демонстрации наглядного материала уступают интерактивным методам за счет инфографики. Она способствует лучшему усвоению нового материала, что особенно актуально при реализации инклюзивного образования.

Одновременно в современной литературе недостаточно представлено работ, в которых отражены вопросы применения цифровых технологий с детьми с ОНР III уровня в условиях инклюзивной группы, что порождает ряд вопросов: «Каким образом организовать интерактивный личностно ориентированный про-

цесс с детьми, имеющими ОНР III уровня?», «Как осуществить учет индивидуальных особенностей таких детей в процессе разработки мультимедиа ресурсов?», «Каковы приемы создания цифровых ресурсов для детей с ОНР?». Исходя из этого, цель статьи заключается в описании приемов разработки авторской педагогической мультимедийной игры для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня с учетом особенностей ребят данной категории.

Впервые отечественные ученые заинтересовались цифровыми технологиями в образовательном процессе дошкольного учреждения в 1989 году. Активно изучался зарубежный опыт, анализировались результаты, полученные на больших выборках испытуемых. В 1991 году были внедрены первые компьютерные технологии в рамках проекта Гособразования СССР [2]. Были проложены первые шаги по активному использованию цифровых технологий в коррекционном образовании, начиная с первого класса. В дальнейшем были выделены преимущественные показатели компьютерных средств по сравнению с другими методами: способность применения индивидуального подхода к каждому ребенку в процессе коррекционной работы в условиях инклюзии, предоставление каждому ребенку своего темпа работы, оказание мгновенной помощи и моментальная реакция на действия детей. Было доказано, что внедрение цифровых технологий в дефектологическое образование необходимо для создания нового образования, получения оптимальных результатов, достигаемых только с использованием этих технологий [2].

В то же время О.И. Кукушкиной была выдвинута теория создания полифункциональной компьютеризации инструментального типа. Вскоре было разработано первое программное обеспечение «Мир за твоим окном» для детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста с различными нарушениями в развитии [4].

Вопрос об использования интерактивных средств в обучении детей с ОНР остается открытым. Множество исследователей по всему миру обсуждают данную тему и каждый раз находят новые положительные и отрицательные тенденции. Основной минус, как отмечают исследователи Г.У. Солдатова, О.И. Теславская, – это отрицательное влияние компьютеров на здоровье детей [5]. Но врачи, гигиенисты, исследователи опровергают данное заявление, ссылаясь на дозированное применение интерактива в процессе учебно-воспитательной работы и грамотное создание мультимедийных ресурсов [6].

В.И. Блинова дает рекомендации о правильном использовании интерактивных средств в коррекционном процессе. Игры должны использоваться рационально и дозированно, не более двух раз в неделю, но это не должно происходить ни в первый день недели (понедельник) и ни в последний (пятница), лучше применять ИКТ во вторник и четверг. Время использования ИКТ тоже ограничено: оно составляет не более 15 – 20 минут для детей старшего дошкольного возраста. В середине занятия используется физическая минутка и гимнастика для глаз [6].

Еще один минус, который выделяют Г.У. Солдатова, О.И. Теславская, – это «интернет-зависимость». По их мнению, дети не могут оторваться от виртуального мира, они в него полностью погружаются [5].

Исследователь S. Chaudron указывает, что ИКТ позволяют расширить поиск нужной информации, а также включить дошкольников в познавательный процесс, предоставляя индивидуально-ориентированный подход в обучении [7].

D. Chiappe, M. Conger, J. Liao и сообщают, что интерактивные игры благоприятно влияют на самоутверждение и повышение самооценки путем достижения поставленных целей и выполнения задуманных действий верными путями [8].

В исследовании F. Blumberg установлено, что интерактивные игры благоприятно влияют на развитие речи у дошкольников, с такими диагнозами, как ДЦП, ОНР, аутизм, ЗПР [9].

Исследования Т.А. Заглодиной показывают положительное влияние цифровых технологий на развитие личности ребенка. Мультимедийные игры позволяют мотивировать дошкольников в том случае, если герои высказывают свое мнение, хвалят детей и подбодряют в случае неудач. Игрок ощущает свои силы, проявляется мотивация к выполнению заданий и получению новых знаний [10].

Е.А. Чикулаева отмечает, что благодаря мультимедийным играм мыслительные процессы у детей работают стремительнее, дети стараются обдумать ответ быстрее сверстников, чтобы была возможность выйти к интерактивной доске для выполнения задания. Тем самым происходит развитие связной речи. Дети погружены в образовательный процесс и свободно высказывают свою точку зрения [11].

Исследователи О. Петровский, Н. Смирнова, А. Талызина доказали, что мультимедийные игры развивают психические процессы детей: память, внимание, воображение, словесно-логическое мышление, слуховое восприятие, мыслительные процессы [12].

И.И. Комарова описала благоприятное воздействие автоматической реакции компьютера на выполненные действия ребенком. У дошкольников возникает ситуация стремления к успеху и высокий стандарт при прохождении игровых испытаний [13].

О.И. Кукушкина заострила внимание на преимуществе компьютеризированных программ перед традиционными средствами в обучении, которое состоит в том, что ребенок знакомится с непостижимым разнообразием мира в виртуальной реальности [14].

Н.Г. Иванова, А.В. Николаева отмечают, что интерактивные игры способствуют развитию связной речи, пополняют словарный запас, развивают грамматический строй речи, формируют фонетико-фонематический слух, помогают детям ориентироваться в пространстве [3].

Итак, цифровые технологии могут быть использованы в образовательном процессе инклюзивного образования при обучении детей с ОНР III уровня при условии дозированного, рационального использования и с учетом особенностей речи данной категории детей.

В процессе создания мультимедийной игры «Твисти» мы опирались на принципы, которые были выдвинуты О.И. Кукушкиной [14]: подача инструкции в разных видах, создание игр с последующим усложнением, обеспечение речевой активности ребенка, усложнение заданий по одной и той же учебной задаче, вариативность игр, поэтапность обучения, автоматическое оказание помощи на каждом этапе специального образования, адаптация заданий с учетом возможностей играющих.

При создании мультимедийных игр мы применили первую группу инструментальных систем, активно используя MicrosoftOffice 2016 года: «MicrosoftPowerPoint», «MicrosoftOfficeWord», «PhotoDraw», «MSOfficeArt», «MSWordArt», «MSPhotoEditor», «MSClipGaiiery». Для работы с видео-, аудиофрагментами используются «FreemakeVideoConverter», «Audacity». Для создания изображений и фоновых рисунков применяется «Procreate 4».

Мультимедийная игра «Твисти» направлена на основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игру. Особенность детей с ОНР заключается в том, что им тяжело понять смысл задания с первого раза, необходимо многократное повторение инструкции. Поэтому, открыв мультимедийную игру, ребенок автоматически слышит задание, но при необходимости игрок может включать и выключать повторение инструкции.

Таким образом, цифровые технологии помогают обеспечивать коммуникативные ситуации, повышая мотивацию дошкольников к выполнению новых усложненных видов деятельности. Мультимедийные игры можно использовать как на групповых занятиях, так и в индивидуальной работе. Каждый педагог может самостоятельно разрабатывать электронный ресурс, подстраивая его под цели и задачи своей коррекционной работы.

Игра «Твисти» разработана на основе блоков Дьенеша и подвижной игры «Твистор». Наш ресурс рассчитан на подгруппу детей из 4 – 5 человек старшего дошкольного возраста. Интерактивная игра включает в себя задания на развитие речи у детей с ОНР III уровня. При запуске ресурса на экране виден мультимедийных герой Дьеня, который приветствует дошкольников и предлагает выбрать игру. Перед детьми встает ситуация выбора, им предложено две игры: «Пальчиковый твистер» и «Блок твисти» (рис. 1).

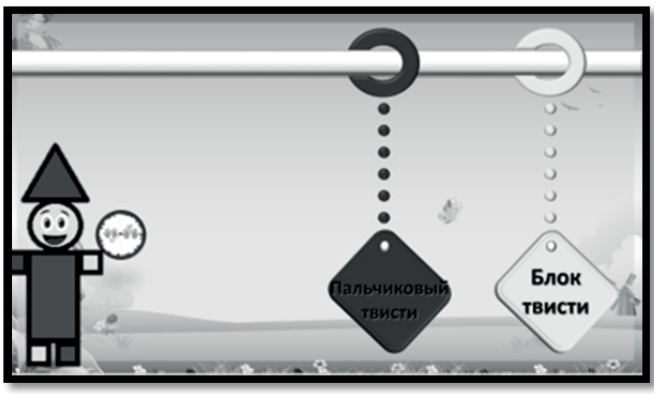


Рис. 1. Игра «Твисти»

В первый игровой набор «Пальчиковый твистер» входит: игровой планшет (рис. 2), лежащий на столе перед каждым игроком, на который дети будут помещать пальцы правой или левой руки, и интерактивная игра.

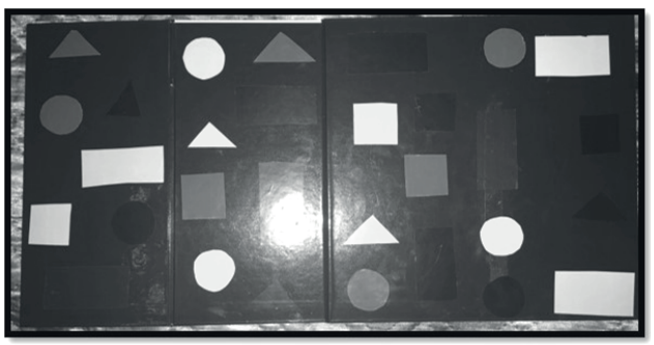


Рис. 2. Игровой планшет

Игра «Пальчиковый твистер» включает в себя игровые задания на развитие грамматического и фонетического строя речи. Открыв ресурс, ребенок видит черно-белый волчок (поле + стрелка). Игрок крутит на экране стрелку, после чего ему выпадает любая геометрическая фигура (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) (рис. 3).

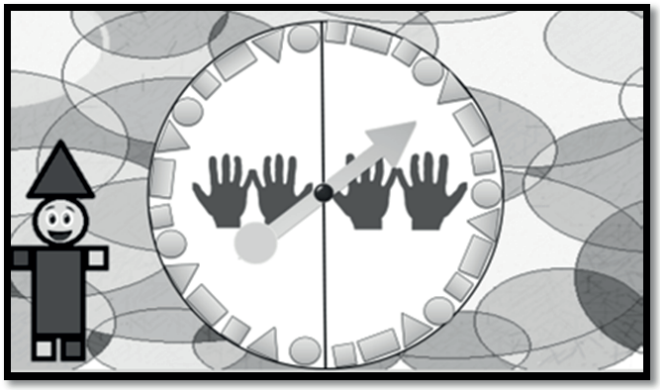


Рис. 3. Волчок

При нажатии на выпавшую геометрическую фигуру появляется задание. Например, первое упражнение направлено на развитие грамматического строя речи «ОН, ОНА, ОНО». Игрок видит на экране таблицу и предметы внизу слайда, необходимо определить род предметов и перенести их в свой столбец (рис. 4).

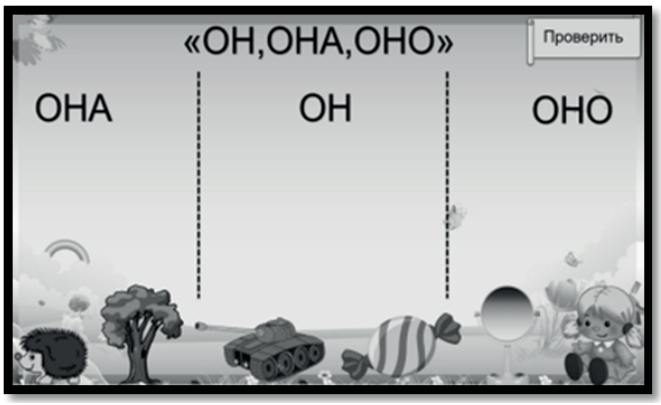


Рис. 4. Игра «ОН, ОНА, ОНО».

После выполнения задания игрок нажимает кнопку «проверить», и наблюдает перемещение предметов по родам.

Другой пример – задание «ВЫБЕРИ КАРТИНКУ». Необходимо определить предмет, который начинается на гласный (согласный) звук (рис. 5).



Рис. 5. «Выбери картинку»

Нажав на верное изображение, игрок слышит одобрение от Дьени и пояснение (О – гласный звук), (Б – согласный звук). Если игрок выбирает неверный ответ, то герой просит подумать еще и выбрать другой вариант.

Задание на фонетический строй речи – «СЛОГИ». Дети должны определить, сколько слогов в слове «часы», и на какой слог падает ударение (рис. 6).

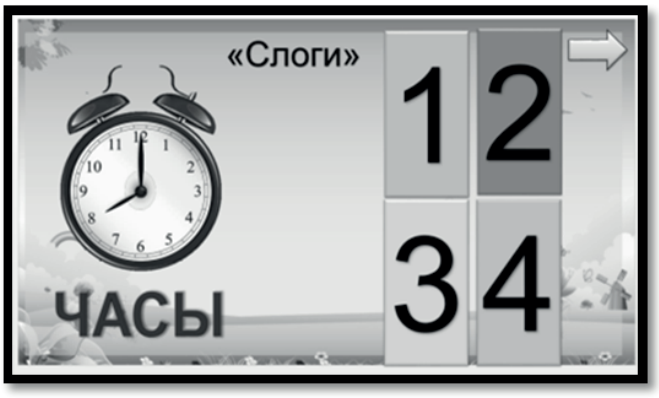


Рис. 6. «Слоги»

Выбрав верный вариант, Дьеня отхлопывает слоги и тянет ударение на последнем слоге. Игра способствует формированию умений делить слова на слоги, определять количество слогов в слове, учит правильно определять звук в слове, на который падает ударение.

Игра на развитие грамматического строя речи – «СКОЛЬКО СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ». Игрок может прослушать предложение, наведя курсор мыши на него, и выбрать количество слов в предложении (рис. 7).



Рис. 7. Количество слов в предложении

Выбрав правильную цифру, мультимедийный персонаж поясняет количество слов в предложении и считает каждое слово по отдельности.

Последнее задание в этом эпизоде – «ПОДБЕРИ КАРТИНКУ», оно направлено на формирование фонематического строя речи. Ребенок слышит скороговорку «са – са-са у куста сидит …», и выбирает персонажа из предложенных на слайде (рис. 8).



Рис. 8. «Подбери картинку»

Сделав правильный выбор, ребенок наблюдает, как лисица перемещается к кусту под скороговорку «са – са-са у куста сидит лиса».

Закончив этот эпизод игр, игрок переходит на главную страницу для выбора второго эпизода «Блок твисти». Данный эпизод совмещает в себе задания на развитие связной речи, пополнение активного словаря, лексико-грамматического и фонетического строя речи.

В игровой набор входят: интерактивная игра и игровой коврик (рис. 9), на нем изображены геометрические цветные фигуры, ребенок отгадывает головоломку и переставляет свои части тела (руки/ноги) на игровое поле.

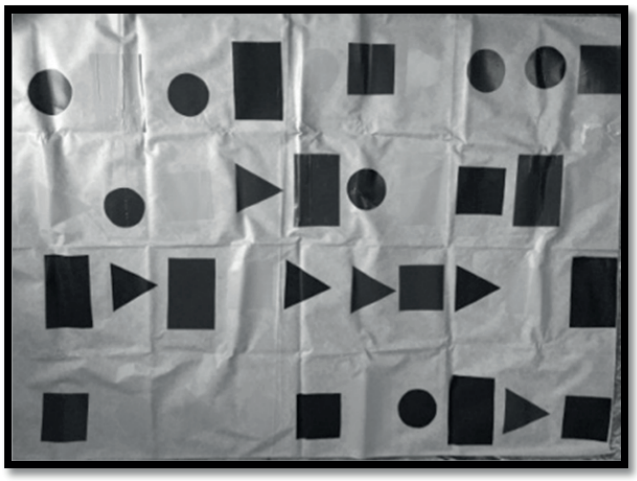


Рис. 9. Игровой коврик

Перед каждой игрой на экране также изображен волчок (стрелка + поле), на какую геометрическую фигуру попадет стрелка, по этой фигуре осуществляется переход к заданию. В первом задании ребенок видит мультфильм, персонаж просит рассказать действия главного героя по мультфильму (рис. 10).

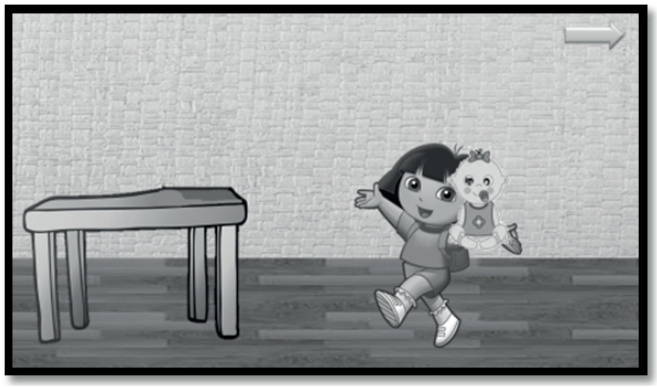


Рис. 10. «Девочка Даша»

Некоторые задания направлены на развитие лексико-грамматического строя речи дошкольников. Ребенку необходимо определить слово, которое подходит к предложенной схеме (рис. 11).

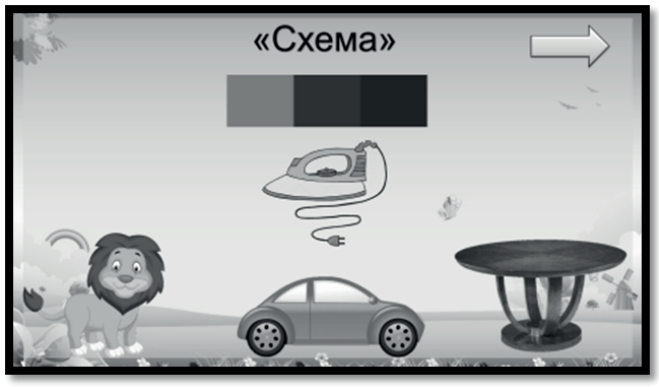


Рис. 11. «Схема»

Цель – формировать умение детей подбирать слова, подходящие к заданной схеме, учить различать звуки по их качественным характеристикам (гласный, твёрдый, мягкий, согласный), определять позицию звука в слове, актуализировать знания детей о звуковом строении слова. Выбрав верный ответ, игрок видит, как лев радуется и слышит, как он рычит.

Следующий игровой эпизод направлен на развитие фонематического строя речи «ЗВУК Ч ВНАЧАЛЕ СЛОВА» (рис. 12).

В задании для развития лексико-грамматического строя речи ребенку предлагается выбрать квадрат, который обозначает твердый согласный звук (мягкий согласный звук) (рис. 13).



Рис. 12. «Звук Ч»

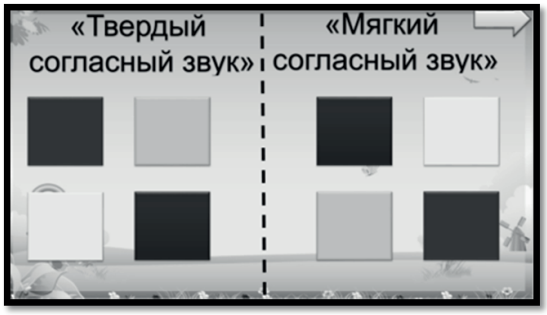


Рис. 13. «Звуки»

Задание «АНТОНИМЫ», каждый объект на слайде озвучивается (рис. 14).

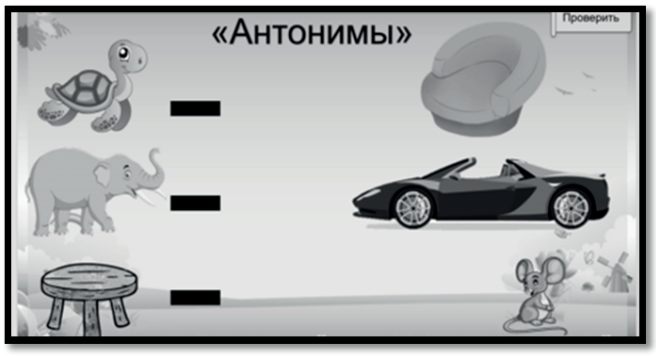


Рис. 14. «Антонимы»

Еще одно задание предполагает составить сюжетный рассказ по картинкам (рис. 15), расставив изображения в нужной последовательности.

Выдумав свое сочинение, нажимается клавиша «проверить», и игрок наблюдает, как картинки расставляются по местам, после производится показ мультфильма по сюжетным изображениям.



Рис. 15. «Футболист»

В игре на фонетический строй речи «ЗВУК БЬ» дошкольник определяет, какой предмет начинается на мягкий согласный звук [бь] (рис. 16).



Рис. 16. Мягкий согласный звук Р

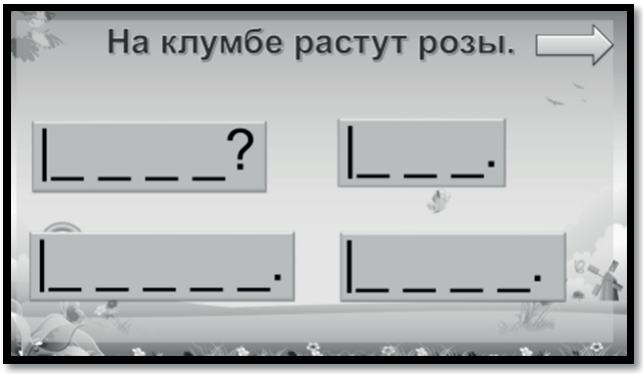


Рис. 17. «Схема»

В игре «СХЕМА» игрок выбирает подходящую схему к предложению (рис. 17).

Если сделать правильный выбор, схема автоматически перемещается на место предложения, которому она соответствует, Дьеня проговаривает пояснение к выполненным действиям.

Интерактивный ресурс «Твисти» показал, что дети дошкольного возраста с ОНР III уровня хорошо справлялись с заданиями. Замечено, что в конце обыгрывания интерактивного ресурса в условиях инклюзии у детей прослеживается взаимовыручка, взаимопомощь, поддержка друг друга. Дети спокойно ожидали свою очередь, не нервничали, наоборот, помогали и подбадривали друг друга. «Твисти» обыгрывался с детьми не один раз, и каждое последующее занятие дошкольники находили новые элементы, говорили о них. В конце работы с детьми мы заметили, что в описательных рассказах по мультимедийным эпизодам дети стали употреблять больше прилагательных.

Таким образом, процесс коррекции речевых нарушений непростой. Детям с ОНР III уровня тяжело высказывать свое мнение, они стесняются и отказываются принимать участие в образовательном процессе, в таких ситуациях интерактивное обучение выступает в качестве эффективного стимулирующего средства. Цифровой процесс обучения строится на элементарной формуле «цвет – звук – анимация», она притягивает внимание каждого современного ребенка, дети забывают о своей речевой патологии и активно высказывают свое мнение, отвечают на поставленные вопросы и учатся грамотно строить предложения. Цифровые технологии позволяют поместить детей в равные условия, в том случае, если реализуется инклюзивное образование. Мультимедийные игры, способствующие развитию речи у детей с ОНР III уровня, помогают подготовить к обучению грамоте, способствуют формированию лексико-грамматического, фонематического строя речи. Данные игры могут быть разработаны в процессе командного взаимодействия логопедами, воспитателями, дефектологами для решения разнообразных образовательных задач. Такие игры основаны на эффекте присутствия (речь, анимация), обратной связи (реакции на выполнение задания), игровой мотивации (знакомый мультипликационный герой просит, предупреждает, напоминает, поясняет).

Библиографический список

1. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. Москва: Издательство «ГНОМ и Д», 2003.
2. Гончарова Е.Л., Кукушкина Е.Л. *Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии.* 2000. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacijasredstvami-obrazovanija-osobye-obrazovatelnye
3. Николаева А.В., Иванова Н.Г. *Компьютерные игры и их роль в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста.* Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2068
4. Кукушкина О.И., Королевкая Т.К., Гончарова Е.Л. *Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка*: методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном». Москва: Полиграфсервис, 2003.
5. Солдатова Г.У., Олькина О.И. Видеоигры в фокусе науки. *Дети в информационном обществе*. Москва: Издательство «Фонд развития интернет», 2017; № 27: 24 – 35.
6. Блинова В.И., Биленко П.Н. и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. Москва, 2020.
7. Chaudron S. Rules of engagement: family rules on young children's access to and use of technologies. *Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives*. Schpringer, 2018: 131 – 145.
8. Chiappe D., Conger M., LiaoJ., Caldwell J. L., Vu K.P.L. Improving multi-tasking ability through action video games. *Applied Ergonomics*. 2013; № 44: 278 – 284.
9. Blumberg F. *Learning by Playing: Video Gaming in Education*. New York: Oxford University Press, 2014.
10. Заглодина Т.А. Инновационные технологии в образовательном процессе: противоречия и перспективы. *Инновационная наука*. 2016; № 11: 171 – 172.
11. Чикулаева Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. *Концепт.* 2014; № 4: 149 – 153.
12. Петровский А. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО. *Молодой ученый*. 2018; № 2: 156 – 158.
13. Комарова И.И. Новые технологии в дошкольной образовательной организации. *Детский сад: теория и практика*. 2017; № 8: 60 – 75.
14. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании в России. *Интегративные тенденции современного специального образования*. Москва: Полиграф-сервис, 2003: 270 – 282.

References

1. Tkachenko T.A. Uchim govorit' pravil'no: posobie dlya vospitatelej, logopedov i roditelej. Sistema korrekcii obschego nedorazvitiya rechi u detej 5 let. Posobie dlya vospitatelej, logopedov i roditelej. Moskva: Izdatel'stvo «GNOM i D», 2003.
2. Goncharova E.L., Kukushkina E.L. *Reabilitaciya sredstvami obrazovaniya: osobye obrazovatel'nye potrebnosti detej s vyrazhennymi narusheniyami v razvitii.* 2000. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacijasredstvami-obrazovanija-osobye-obrazovatelnye
3. Nikolaeva A.V., Ivanova N.G. *Komp'yuternye igry i ih rol' v razvitii svyaznoj rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta.* Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2068
4. Kukushkina O.I., Korolevkaya T.K., Goncharova E.L. *Kak sdelat' vidimymi skrytye problemy v razvitii rebenka*: metodicheskoe posobie k specializirovannoj komp'yuternoj programme «Mir za tvoim oknom». Moskva: Poligrafservis, 2003.
5. Soldatova G.U., Ol'kina O.I. Videoigry v fokuse nauki. *Deti v informacionnom obschestve*. Moskva: Izdatel'stvo «Fond razvitiya internet», 2017; № 27: 24 – 35.
6. Blinova V.I., Bilenko P.N. i dr. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. Moskva, 2020.
7. Chaudron S. Rules of engagement: family rules on young children's access to and use of technologies. *Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives*. Schpringer, 2018: 131 – 145.
8. Chiappe D., Conger M., LiaoJ., Caldwell J. L., Vu K.P.L. Improving multi-tasking ability through action video games. *Applied Ergonomics*. 2013; № 44: 278 – 284.
9. Blumberg F. *Learning by Playing: Video Gaming in Education*. New York: Oxford University Press, 2014.
10. Zaglodina T.A. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe: protivorechiya i perspektivy. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 11: 171 – 172.
11. Chikulaeva E.A. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe. *Koncept.* 2014; № 4: 149 – 153.
12. Petrovskij A. Ispol'zovanie sovremennyh informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v pedagogicheskom processe DOU v usloviyah realizacii FGOS DO. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 2: 156 – 158.
13. Komarova I.I. Novye tehnologii v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Detskij sad: teoriya i praktika*. 2017; № 8: 60 – 75.
14. Kukushkina O.I. Primenenie informacionnyh tehnologij v special'nom obrazovanii v Rossii. *Integrativnye tendencii sovremennogo special'nogo obrazovaniya*. Moskva: Poligraf-servis, 2003: 270 – 282.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-38-40

***Kremleva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University (Barnaul, Russia), E-mail: kremlevajuliya@mail.ru*
***Loginova N.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: philocophia@mail.ru*
***Ponomarenko O.P.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru*

PROBLEMS OF USAGE OF PERSONALITY-ORIENTED TECHNOLOGY IN DISTANCE LEARNING (THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BARNAUL). The article reveals features of the personality-oriented technology of teaching in higher education institutions, which was developed and successfully used by teachers, the characteristics of its main components are also given. During the epidemiological situation it was difficult to use the personality-oriented technology. As a result, the quality of education has decreased. Therefore, the authors of the article identify difficulties of implementing personality-oriented technology in distance learning on the example of higher education institutions in Barnaul. The research is conducted among students of three universities to clarify the hypothesis about the consequences of limiting the use of personality-oriented technologies in distance learning. The authors conclude that the use of distance learning should not be total and dictate the forms, means, and content of education. The article provides recommendations for improving the quality of education.

Key words: **personality-oriented technology, distance learning, motivation, education.**

***Ю.В. Кремлева,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет, E-mail: kremlevajuliya@mail.ru*
***Н.С. Логинова,** канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: philocophia@mail.ru*
***О.П. Пономаренко,** канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, E-mail: o.ponomarenko2018@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ Г. БАРНАУЛА)

В статье раскрываются особенности личностно ориентированной технологии обучения в вузах, которые были разработаны и успешно применялись педагогами, а также даны характеристики ее основных компонентов. В период изменения эпидемиологической обстановки в стране и перехода на дистанционное обучение возникли сложности реализации ранее успешно применяемых личностно ориентированных технологий. Вследствие этого снизилось качество образования. Поэтому авторами статьи выявляются сложности реализации личностно ориентированной технологии при дистанционном обучении на примере вузов г. Барнаула. Проведено исследование среди обучающихся трех вузов для уточнения гипотезы о последствиях ограничения применения личностно ориентированных технологий при дистанционном обучении. Авторы пришли к выводу, что применение дистанционного обучения не должно быть тотальным и диктовать формы, средства, содержание образования. В статье даны рекомендации для повышения качества образования.

Ключевые слова: **личностно ориентированная технология, дистанционное обучение, мотивация, образование**.

В современной системе образования применяются различные технологии обучения, направленные на решение образовательных задач. В основе личностно ориентированной технологии лежит идея самосовершенствования каждого человека и признание его индивидуальности. В связи с изменением эпидемической обстановки в РФ с марта 2020 года многие обучающиеся в вузах были вынуждены перейти на дистанционную форму обучения. Полученный в течение года опыт требует переосмысления не только содержания преподаваемых дисциплин, но и применяемых ранее преподавателями технологий обучения.

Цель данного исследования – проанализировать сложности реализации личностно ориентированной технологии при дистанционном обучении у обучающихся трех негуманитарных вузов г. Барнаула и дать необходимые рекомендации для повышения качества образования.

Для характеристики основных компонентов личностно ориентированной технологии (ЛОТ) и описания специфики дистанционного обучения был применен структурный анализ. Для выявления общего в процессе применения ЛОТ при изучении различных гуманитарных дисциплин в вузах в период изменения эпидемиологической обстановки в РФ дополнительно применен метод синтеза. В ходе сбора эмпирической информации о проблемах реализации ЛОТ при ДО был использован метод анкетирования.

Исследуемый подход учитывает специфику личности студента, его внутреннюю и внешние мотивацию, ценностные ориентации, цели, интересы, запросы, возможности и способствует формированию профессиональных качеств студента [1]. Знание индивидуальности каждого обучаемого, использование дифференциации в учебном процессе позволяют направить процесс обучения по индивидуальной траектории, повысить мотивацию к обучению, использовать комплекс образовательных методик, формирующих у обучающихся критическое мышление. Слабое развитие критического, логического мышления – одна из основных проблем “поколения Google”. Авторами статьи отмечается, что “поколение Google» «все чаще замещает реальный мир виртуальным псевдомиром, где «как бы» живут, «как бы» любят, где подлинное знание не отличается от информационного мусора, где Добро и Зло находятся в одной плоскости, где размыты критерии красоты. Данные процессы ускоряют разрушение целостности систем, приводят к горизонтальному растеканию смыслов, ценностей, идеалов, к распространению псевдонауки, псевдоискусства и даже не-искусства” [2, с. 114]. Будущие представители интеллигенции должны научиться отличать подлинное от симулякров, брендов, четко ранжировать ценности, осознавать цель и смысл жизни.

При этом построение обучения на основе личностно ориентированного подхода требует от педагога разработки соответствующей технологии в рамках конкретного учебного предмета. Такие технологии были разработаны и успешно применялись педагогами вузов негуманитарных специальностей г. Барнаула.

В марте 2020 года, в период изменения эпидемиологической обстановки студентов перевели на дистанционное обучение (ДО). Для многих обучающихся педагогов данная форма была новой или применялась ограниченно.

Исследование особенностей и специфики применения дистанционного обучения в нашей стране активно ведется с начала XXI века. В научных статьях 2003 – 2016 гг. ДО рассматривался как один из альтернативных, но не основной доминирующий вариант как для школьного, так и для профессионального образования [3].

Траектория развития образования в настоящее время связана не только с внедрением новых педагогических технологий, но и с замещением большей части лекций и части или всех семинаров у студентов старших курсов online-занятиями с использованием различных технических средств обучения. Данные условия образовательного процесса приняли краткосрочный и в то же время противоречивый характер.

В условиях исключения личного общения, возникли сложности реализации ранее успешно применяемых личностно ориентированных технологий педагогами вузов. Студенты перед летней сессией в беседе с преподавателями о последствиях применения дистанционного образования отмечали трудности понимания, запоминания нового материала, отработки необходимых навыков. Следствием этого стало снижение стрессоустойчивости, повышение уровня тревожности у студентов.

Дистанционное обучение, к сожалению, предполагает самостоятельное получение обучающимися требуемого качества знаний из различных информационных источников. Коммуникация при этом более чем ограничена. В условия резкого вынужденного перехода на дистанционное обучение основная нагрузка была перенесена на сетевые технологии, которые раньше использовались ограниченно и дополнялись иными средствами обучения [4].

При этом необходимо подчеркнуть, что наиболее важным компонентом личностно ориентированной технологии обучения является именно эмоциональный компонент, включающий как положительные, так и конфликтные эмоциональные состояния и находит выражение не только в эмоциях, но и в чувствах студентов. ЛОТ позволяет обеспечить психологически комфортную обстановку, атмосферу творчества, сотрудничества. Благодаря положительным эмоциям студенты легко преодолевают негативный настрой на неприятие информации, появляется желание высказать свое мнение. Организация эмоционального компонента личностно ориентированной технологии до перехода на дистанционное обучение реализовывалась в комплексе методов и приемов, направленных на обеспечение эмоционального обучения.

Помимо эмоционального компонента при ДО не в полной мере реализуются и другие компоненты ЛОТ, например, содержательно-деятельностный, основанный на активизации познавательной деятельности студентов. Студенты не

совсем осознают цели обучения, которые становятся призрачными в текучем мире информации. При ДО акцент делается, к сожалению, на содержательной стороне. Индивидуальная траектория обучения является главным принципом данного компонента и предусматривает вариативность и дифференциацию заданий в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей студентов [5]. К условиям, которые противоречат ДО, мы относим следующие: направленность изучаемой информации на коммуникацию как одну из главных познавательных ценностей; побуждение студентов к активному общению на занятии с преподавателем. В целом содержательно-деятельностный компонент ЛОТ при ДО не может реализоваться в полной мере.

При переходе на ДО студенты в первую очередь отметили исключение эмоционально-психологического контакта с другими обучающимися, утрату чувства принадлежности к группе, что отразилось на снижении их мотивации. Обучающиеся весной 2020 года с сожалением отмечали отсутствие внеаудиторной деятельности, организации и проведения студенческих мероприятий, распад сплоченности коллектива группы.

Актуальность этой и иных проблем привела нас к решению провести исследование среди обучающихся трех вузов для уточнения гипотезы о последствиях ограничения применения ЛОТ при ДО. Мы предполагаем, что изменение применяемых для обучения студентов педагогических технологий привело к снижению мотивации обучающихся, сделало призрачным стремление к самосовершенствованию личности студента на фоне эффекта “отложенной жизни”. Для реализации поставленной цели была разработана авторская анкета «Влияние дистанционной формы обучения на мотивацию студентов негуманитарных специальностей».

В опросе из трех вузов г. Барнаула приняло участие 360 человек: 60% студентов из Алтайского ГАУ, 29% – из АГМУ, 11% – из АлтГТУ. Большая часть студентов, из тех, кто принял участие в опросе, столкнулись с дистанционной формой обучения на 1 – 2 курсах обучения (78%), только 22% из опрошенных – представители старших курсов (2 – 5 и магистратуры/ординатуры). Специфика возраста и программы обучения на 1 – 2 курсах обучения обусловила результаты (в некоторых пунктах противоречивые) полученных в нашем исследовании данных.

На 1 курсе обучающиеся вузов проходят адаптацию. К марту 2020 года адаптация первокурсников не была завершена, студентам пришлось быстро перестраиваться и адаптироваться к новой для них форме обучения. При этом следует учитывать, что первокурсники еще не имеют четкого представления об особенностях обучения, прохождения практики, специфики будущей профессии. Например, свое отношение к дистанционному обучению 69% выразили как положительное, 27% как отрицательное. При этом 51% обучающихся считают, что качество обучения снизилось, 29% – повысилось и 2 0% затруднились ответить.

На вопрос об изменении мотивации при дистанционном обучении 41% ответили, что она снизилась, 30% – возросла и 29% опрошенных отметили, что мотивация не изменилась. Следует отметить, что меньше половины студентов в 1 – 3 семестрах изучали психологию, педагогику, т.е. имели только общие представления о таких понятиях, как воля, внимание, память, мотив и пр. Для корреляции полученных данных о мотивации студентов мы задали вопрос: “Что послужило стимулом для качественного выполнения заданий при дистанционном обучении?” Примечательно, что у 53% была сформированная внутренняя мотивация («не умею и не хочу учиться плохо» – 22%; «когда я успешно справляюсь с трудностями, я чувствую себя счастливым» – 14%; «хотелось получить качественные знания и реализовать себя в профессии / быть полезным обществу, миру» – 17%). Только у 28% доминировала внешняя положительная мотивация (желание получить высокий балл, сдать экзамен/зачет, получать повышенную стипендию/ перевестись на бесплатное обучение – 28%). Внешне отрицательная мотивация не имела существенного значения, часть студентов затруднились ответить.

Еще один ключевой вопрос о предпочтении выбора формы обучения показал равный выбор между очным и дистанционным обучением (по 40%). 16% затруднились ответить, выбор заочного и вечернего обучения не выявил особых предпочтений. Таким образом, несмотря на то, что 69% выразили положительное отношение к дистанционному обучению, только 40% выбрали дистанционное обучение как основную форму обучения. Причина такого выбора – в мотивации (у 41% она снизилась), основанной, в том числе, на мнении, что качество обучения снизилось (51%).

Стоит отметить, что падение качества обучения при ДО, полагают обучающиеся, произошло на фоне увеличения количества времени, затраченного на подготовку к практическим занятиям (отметили 48%). Только 39% опрошенных написали, что выполнение домашнего задания при дистанционном обучении стало занимать у них меньше времени, чем при очном. Длительность выполнения домашнего задания в большей степени связано с организацией ДО. Например, 55% обучающихся столкнулись с требованием выполнять большое количество заданий за короткий промежуток времени. На отсутствие/ минимизацию творческих заданий сослались только 16% студентов, и 14% встревожило общее уменьшение количества заданий (невозможность получения качественных знаний по преподаваемому предмету). Данный вопрос еще раз подчеркнул важность психологической составляющей мотивации, тревогу о возможности сдачи сессии, прохождения практики. 23% отметили, что проблем у них не возникало, но 21% студентов подчеркнули дискомфорт из-за отсутствия или существенного сокращения визуального/аудиального общения с одногруппниками (потребность в общении со сверстниками типична для периода юношества). Общение в группе свелось к обмену информацией об организации занятий, о выполнении заданий. При этом отсутствия или существенного сокращения визуального/ аудиального восприятия преподавателя; нежелания преподавателей контактировать со студентами, самоустранения преподавателей из учебного процесса, отсутствия обратной связи и пр. студентами не отмечалось.

Формирование мотивации – длительный процесс, связанный со становлением личности обучающихся. Следует учитывать, что познавательные мотивы корректируются внешними условиями быстрее, чем социальные. Дополнительные вопросы анкеты позволили выявить влияние содержания, методов обучения при ДО и оценить степень сформированной рефлексии обучающихся по поводу соответствия своих познавательных возможностей новой форме обучения. На вопрос о том, какие из средств обучения позволяли достичь качественных результатов при изучении дисциплины, студенты отметили, что при ДО преподаватели чаще всего использовали активные/ интерактивные методы обучения – 45% (смотрели, выполняли задания, направленные на отработку практических навыков по изученному материалу – 29%; смотрели, выполняли проблемные задание для понимания материала – 16%), а 43% – традиционные методы обучения (читали, слушали, просматривали изучаемый материал – 29%; слушали педагога, выполняли задание на воспроизведение материала – 14%), 12% – затруднялись ответить.

Интересно отметить, что на вопрос о сложностях при дистанционном обучении 57% обучающихся ответили, что проблем не было (степень сформированности рефлексии), 29% выбрали ответ о психологических сложностях (непонимание разницы между онлайн-обучением, дистанционным, заочным обучением; неумение учиться в дистанционном режиме; нежелание что-либо делать без контроля преподавателя). Технические (отсутствие компьютера, ноутбука, устойчивого интернет-соединения) отметили 24% жителей Алтайского края. Для жителей дотационного края, где до сих пор существуют районы с вечерным отключением электричества, – это актуальная проблема. Географические сложности в связи с некоторыми изменениями осенью 2020 и зимой 2021 гг. были частично решены.

На корректирование мотивации обучающихся несомненное влияние оказала педагогическая оценка интеллектуальной и стимулирующей (воля, переживание успеха) сторон личности студентов. Это отразилось как на формировании ожиданий исполнения определенных функций педагогов в условиях ДО, так и на проблемах с физиологическим и психологическим здоровьем студентов. В данном вопросе можно было выбрать не более 5 вариантов ответа. Например,78% студентов отметили ухудшение физического здоровья. 28% обучающихся ответили, что при переходе на ДО они чаще стали испытывать усталость (28%), у них чаще появлялись боли (головные, сердечные, в спине, шее и пр.), ухудшилось зрение (23%). 29% отметили ухудшение психологического здоровья (у 21% возникли проблемы со сном, у 5% появились / обострились панические атаки, у 3% возникали суицидальные мысли/ желание причинить себе боль). У 49% никаких проблем не возникло. Это значит, что у 51% ухудшилось как психологическое, так и физиологическое здоровье.

Применение ДО не должно быть тотальным и диктовать формы, средства, содержание образования. ЛОТ не только имеют долгосрочных целей, но и учитывают личные мотивы, ценностные установки обучающихся, наиболее эффективно применяются именно при преподавании гуманитарных дисциплин.

Любая педагогическая технология направлена на достижение результатов образования, личностных и образовательных компетенций. Для реализации целей образования личностно ориентированные технологии не исключают работу с компьютерами, аудио-, видеозаписями, моделирование ситуаций, но не превращают их в образец для подражания. Следует помнить, что цифровые технологии – средство, а не цель обучения.

Именно цель, сформулированная педагогом, специфика изучаемого предмета, будут определять выбор средств и технологий, обеспечивать единство формы и содержания. Желательно акцент ставить именно на индивидуальную траекторию развития личности.

Необходимо подчеркнуть, что правильное использование web-пространства увеличивает возможности выстраивания индивидуальной траектории обучающихся при ведении исследовательской деятельности, при работе над межпредметным, исследовательским, моно- или групповым проектом (альтернативная форма для сдачи зачета). Следует обратить внимание, что использование технологий должно быть целостным, а не включать отдельные элементы (новация ради новации). Задания, вопросы, требующие повышенного внимания, включающие воображение, работу с памятью, затрагивающие волевой компонент в межличностном общении (например, через комментарии и оценку выполненных заданий), задания на развитие мышления, подключение эмоций и чувств формируют условия для закрепления мотивации к получению образования в любой форме, в том числе дистанционной. Данные задания, вопросы не могут быть универсальными, т.к. состав каждой группы также уникален. Несомненно, работа с материалом изучаемого курса, выбор методов, включение воспитательного компонента, работа с мотивацией исходят из особенностей личности педагога, целостности его мировоззрения и не могут быть одинаковыми при преподавании различных дисциплин даже в одном вузе.

Мы считаем, что использование web-пространства эффективно именно в исследовательской деятельности, когда у обучающихся уже существует мотивация (не всегда устойчивая). В данных условиях даже онлайн-общение позволяет эффективно реализовывать личностно ориентированные технологии, например, при работе в малых группах, мобильно обмениваться информацией, вести диалог, при соблюдении хотя бы минимума правил как делового, так и цифрового этикета. Несомненно, именно в диалоге рождается новое поле смыслов, в котором преобладает не изреченное педагогом, а сочиненное обучающимся исходя из контекста своего жизненного опыта слово.

Библиографический список:

1. Кремлёва Ю.В. Личностно-ориентированный подход как основа обучения иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 3: 110 – 112.
2. Логинова Н.С., Пономаренко О.П. Специфика формирования критериев подлинного искусства и эстетического вкуса на занятиях по культурологии у обучающихся негуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5: 113 – 115.
3. Положенцева И.В. Содержание, базовые понятия и научное обоснование дистанционного образования. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2016; № 3: 24 – 32.
4. Бендрикова А.Ю., Логинова Н.С., Пономаренко О.П. Актуальность сотрудничества музеев и вузов в первой четверти XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 140 – 143.
5. Кремлёва Ю.В. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно ориентированного подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 4: 77 – 110.

References

1. Kremleva Yu.V. Lichnostno-orientirovannyj podhod kak osnova obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti studentov tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 3: 110 – 112.
2. Loginova N.S., Ponomarenko O.P. Specifika formirovaniya kriteriev podlinnogo iskusstva i `esteticheskogo vkusa na zanyatiyah po kul'turologii u obuchayuschihsya negumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5: 113 – 115.
3. Polozhenceva I.V. Soderzhanie, bazovye ponyatiya i nauchnoe obosnovanie distancionnogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2016; № 3: 24 – 32.
4. Bendrikova A.Yu., Loginova N.S., Ponomarenko O.P. Aktual'nost' sotrudnichestva muzeev i vuzov v pervoj chetverti HHI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 140 – 143.
5. Kremleva Yu.V. Model' razvitiya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 4: 77 – 110.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-40-42

Kuptsova S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru*

DEVELOPING A MEDICAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION FOR TEACHER TRAINING IN VOCATIONAL EDUCATION. Educational policy in 21 century offers a health-saving model of the pedagogical process at all levels and directions. It is important in the direction of modern teacher training to develop personal responsibility for the results of professional activity, which includes the responsibility to maintain the health of all participants in the educational process. To date, there are about a hundred definitions of the concept of "health"; many of its components are highlighted. "Health" is considered by researchers in terms of different concepts – both humanitarian and natural science ones. In this regard, it is necessary to orient professional education towards interdisciplinarity, integration of natural science and humanitarian knowledge. The system-forming factor in solving this issue is the development of medical-pedagogical direction in professional education, search and scientific substantiation of conditions, principles and technologies of its implementation, formation of medical-pedagogical competence of a future teacher. This direction in teacher training will be a scientific basis in prevention of diseases and asocial behavior of students, formation of healthy lifestyle culture and safe development of society. The article presents the history of integration of medicine, pedagogy and psychology; basic concepts of the studied topic; pedagogical conditions and structure of professional readiness for medical and pedagogical activity in professional education.

Key words: **professional training of teachers, medical and pedagogical competence, pedagogy, health.**

С.А. Купцова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Образовательной политикой в XXI веке предложена здоровьесберегающая модель педагогического процесса на всех уровнях и направлениях. Важным в подготовке современного педагога является развитие личной ответственности за результаты профессиональной деятельности, которая включает и ответственность за поддержание здоровья всех участников образовательного процесса. На сегодняшний день существует около ста определений понятия «здоровье», выделяется множество его компонентов. Оно рассматривается исследователями с точки зрения различных концепций – как гуманитарных, так и естественнонаучных. В связи с этим необходима ориентация профессионального образования на междисциплинарность, интеграцию естественнонаучных и гуманитарных знаний. Системообразующим фактором в решении данного вопроса является развитие медико-педагогического направления в профессиональном образовании, поиск и научное обоснование условий, принципов и технологий его реализации, формирование медико-педагогической компетентности будущего педагога. Данное направление в подготовке специалистов будет являться научной базой в профилактике заболеваний и асоциального поведения обучающихся, формирования культуры здорового образа жизни и безопасного развития общества. В статье представлена история интеграции медицины, педагогики и психологии; основные понятия исследуемой темы; педагогические условия и структура профессиональной готовности к медико-педагогической деятельности в профессиональном образовании.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка педагогов, медико-педагогическая компетентность, педагогика, здоровье.**

Одной из основных проблем современной системы образования в условиях пандемии является сохранение здоровья детей, подростков и учащейся молодежи. Эта проблема высоко актуальна, поскольку отмечается стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний; резкое увеличение доли патологии органов пищеварения, опорно-двигательного аппарата, почек, возрастание числа злоупотребляющих психотропными препаратами обучающихся; повсеместное длительное использование гаджетов, интернет-ресурсов и, как следствие, ухудшение физического, психического, духовно-нравственного здоровья [1; 2]. В то же время возросли требования к качеству образования и здоровью выпускников учреждений образования. В связи с этим необходима разработка и научное обеспечение медико-педагогического воздействия на обучающихся, создание ресурса здоровья. Большое значение имеют средства воспитания здорового и безопасного образа жизни, что сближает педагогику с системой охраны здоровья с целью сохранения здоровья и поддержания государственной безопасности страны [3; 4].

Цель – рассмотреть историю интеграции медицины и педагогики; основные понятия исследуемой темы; представить структуру профессиональной готовности к медико-педагогической деятельности, условия для развития медико-педагогического направления в профессиональном образовании.

Методы исследования. Теоретические методы: междисциплинарный анализ и синтез информации по проблеме исследования в отечественных и зарубежных научных источниках по педагогике, психологии, медицине. Эмпирические методы: наблюдение, анализ поступающей информации с целью определения условий развития медико-педагогического направления в профессиональном образовании, формирования культуры здоровья будущих педагогов.

Результаты исследования. Н.И. Пирогов выдвинул идею интеграции медицины и педагогики с целью сохранения «народного здоровья» ещё в 1870 году. Он рекомендовал организовать взаимодействие учреждений медицины со школой. Затем В.Н. Мясищев определил точки соприкосновения между педагогикой и медициной. В целом благодаря работам отечественных и зарубежных исследователей в системе воспитания и обучения можно выделить следующие этапы интеграции медицинского и педагогического образования:

– в XVII – XVIII веках в развитии и воспитании активно формировался принцип природосообразности. Ф.А. Дистервег, Дж. Локк утверждали, что знания из области физиологии и психологии должны обеспечивать гармоничное развитие человека с учетом их возрастных особенностей;

– в середине XIX века начался процесс интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний, Н.И Пирогов, К.Д. Ушинский предлагали их использовать в воспитании подрастающих поколений;

– в пятидесятые – восьмидесятые годы XIX века произошла интеграция медицинских знаний с педагогическими исследованиями возрастных особенностей развития человека. С.П. Боткиным, В. Вундтом, У. Джемсом, П.Ф. Каптеревым, П.Ф. Лесгафтом, И.А. Сикорским осуществлялись попытки создания целостного научного знания о природе человека и его здоровья;

– в конце XIX – начале XX века произошло становление «лечебной педагогики», развитие представлений о психофизической организации организма человека. В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Дж. Болдуин, А. Кэттел, Э. Мейман, С. Холл уделяли внимание в своих работах взаимосвязи психического и физического развития с целью создания целостного представления об организме человека;

– в двадцатые – восьмидесятые годы XX века Б.Г. Ананьев, Э. Берн, Л.С. Выготский, Р.А. Лурия, Э.М. Монтессори, К. Хорни, Д.Б. Эльконин приложили усилия к развитию педагогической антропологии и педагогической психологии. Эти науки основывались на естественнонаучных (физиология, медицинские науки) и психолого-педагогических знаниях и были ориентированы на повышение эффективности обучения и воспитания в русле антрополого-психологического подхода;

– с девяностых годов XX века по настоящее время благодаря исследованиям В.Ф. Базарного, М.М. Безруких, В.К. Зайцева, В.Р. Кучмы произошло становление комплексной медико-психолого-педагогической деятельности в сфере здоровьесбережения [5; 6].

При этом в настоящее время вопросы здоровьесбережения требуют дальнейшего развития медико-педагогического направления в профессиональном образовании, основанного на интеграции современных медицинских и психолого-педагогических научных знаний о человеке; проектирования и реализации медико-педагогических технологий, учебных программ, модулей.

К общеметодологическим принципам развития медико-педагогического направления в профессиональном образовании можно отнести принцип целостности, многоуровневости, непрерывности, преемственности, а также компетентностный подход к проектированию содержания образования. Данные принципы обеспечивают связь теории с практической деятельностью педагога в образовательных учреждениях.

К частным принципам – принцип социальной активности (социально значимая превентивная деятельность); принцип программно-целевого планирования в профессиональной подготовке (уменьшение степени распространения болезней и разрушающего поведения); принцип интеграции (межпредметные связи); принцип здоровьесбережения (обеспечение образовательного процесса с позиции санитарно-гигиенического воспитания с учетом индивидуальных психолого-педагогических особенностей обучающихся) [7; 8].

Медико-педагогическое направление в профессиональном образовании – это:

– образование, основанное на интеграции медицинских и педагогических знаний о человеке, специфике индивидуального развития на разных возрастных этапах;

– подготовка педагогов, включающая систему психолого-педагогических и медицинских компетенций;

– становление педагога, способного к эффективной реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях [9].

Согласно работам Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.К. Марковой, понятие «компетентность» включает:

– совокупность знаний, умений и научно-практического опыта;

– умение реализовать знания и умения в своей профессиональной деятельности;

– качества личности (саморазвитие, самовоспитание, самообразование), позволяющие эффективно реализовать знания и умения в профессиональной деятельности [10; 11].

По мнению Т.М. Резер, медико-педагогическая компетентность – это совокупность профессионально значимых умений и навыков, необходимых для полноценного выполнения функциональных обязанностей педагога в системе образования [5].

В целом медико-педагогическая компетентность включает интеграцию медицинских и психолого-педагогических знаний и практических навыков, связана с готовностью педагога к здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде.

Условия, способствующие формированию медико-педагогической компетентности педагогов, включают:

– разработку и реализацию медико-педагогических здоровьесберегающих технологий, учебно-методических комплексов, учебных программ;

– организацию здоровьесберегающей образовательной среды;

– активизацию сетевого взаимодействия субъектов медицинского и психолого-педагогического сообщества [12].

Основные функции медико-педагогического направления в профессиональном образовании: ценностная, организационная, диагностическая, превентивная, культурологическая. Они связаны с первичной профилактикой заболеваний и асоциального поведения обучающихся.

Структура профессиональной готовности к медико-педагогической деятельности включает следующие компоненты:

– знания о человеке – медико-биологические и психолого-педагогические, понимание сущности здоровья с позиции междисциплинарности (когнитивный);

– ценностные ориентации (правила здорового образа жизни, условия формирования здоровой личности, учёт всех компонентов здоровья, в том числе духовно-нравственного) (ценностно-мотивационный);

– здоровьесберегающие технологии (практические навыки, умения и техники сохранения, укрепления и развития здоровья) (деятельностный);

– поведенческие модели (модели здоровьесберегающего поведения педагога в типичных жизненных ситуациях; осознание здоровья и культуры как общечеловеческих ценностей) (поведенческий) [13; 14].

Педагог обязан ответственно относиться к своему здоровью, вести здоровый образ жизни, владеть современными оздоровительным технологиями, быть готовым самостоятельно поддерживать свое здоровье, включаться в деятельность, формирующую заинтересованное отношение к собственному здоровью и здоровью обучающихся. Поэтому медико-педагогическое направление в профессиональном образовании рассматривается в качестве одного из основных факторов личностно-профессионального становления педагога. Технология подготовки педагогов в данном направлении позволяет:

– развивать профессиональные ценностные ориентации, значимые с общественной точки зрения;

– определить содержание медико-педагогического направления профессионального образования;

– реализовывать принцип обратной связи;

– организовывать непрерывный процесс получения медико-педагогических знаний в процессе профессиональной деятельности педагога;

– реализовывать научные подходы, принципы, методы воспитания и обучения с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса [15; 16].

Проектирование и реализация технологии подготовки педагога предполагает ее понимание как здоровьесберегающей и личностно ориентированной, основанной на учёте ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса и интересах общества. Медико-педагогическое направление в профессиональном образовании позволяет сформировать у педагога медико-педагогическую культуру и возглавить здоровьесберегающую деятельность в образовательном учреждении.

Развитие медико-педагогического направления в профессиональном образовании рассматривается в качестве системообразующего фактора подготовки педагогических кадров для организации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях.

Медико-педагогическое направление в профессиональном образовании понимается как возможность формирования культуры личности педагога; реализации междисциплинарных знаний и здоровьесберегающей деятельности в образовательно-воспитательном процессе.

В структурном и содержательном плане подготовка педагогов основывается на научных положениях медицинской, психологической и педагогической наук и комплексном подходе к изучению человека.

Организационно-методическое обеспечение подготовки педагогических кадров включает учебные планы, образовательные и рабочие программы, методические пособия, модули.

Реализация медико-педагогического направления в профессиональном образовании педагогов позволяет сделать акцент на интегрированном профессионально-педагогическом виде деятельности, способствующим сохранению здоровья всех участников образовательно-воспитательного процесса и поддержанию государственной безопасности страны.

Библиографический список

1. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидание как приоритет образовательной политики России в третьем тысячелетии: тенденции, поиск, перспективы развития. *Здоровьесберегающее образование*. 2014; № 2: 10 – 17.
2. Станкевич П.В., Макарова Л., Авдеева Н.В. Роль педагогического вуза в формировании здорового образа жизни. *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 153 – 158.
3. Ананьев В.В. Основы психологии здоровья. *Концептуальные основы психологии здоровья*. Санкт-Петербург: Речь, 2006; Кн. 1.
4. Хрипункова О.В. Формирование профессиональной готовности медико-педагогического персонала к интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной работы в детском санатории. Диссертация … кандидата педагогических наук. Воронеж, 2018.
5. Резер Т.М. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании. Диссертация … доктора педагогических наук, Екатеринбург, 2007.
6. Кухта Ю.С., Горбатенков М.Д. *Сущность медико-биологических основ безопасности жизнедеятельности*: учебное пособие: в 2-х ч. Новосибирск: Издательство НГТУ. 2016.
7. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективные тренды развития российского университетского образования. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога:* сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Тверь, 2019: 8 – 12.
8. Митяева А.М. *Здоровьесберегающие педагогические технологии*: учебное пособие. Москва: Академия, 2015.
9. Кувшинов Ю.А. *Основы медицинских знаний и здорового образа жизни*: учебное пособие. Кемерово: КемГУКИ, 2015.
10. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
11. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник. Москва: Логос, 2018.
12. Тимиров Ф.Ф. Формирование медико-педагогической компетентности учителя сельской школы. Диссертация … кандидата педагогических наук, Уфа, 2009.
13. Новиков Д.С. Здравотворческая культура бакалавра педагогического образования: сущность, структура, функции. *Мир науки.* Интернет-журнал. 2017; Т. 5, № 2.
14. Белова Л.В. Здоровьесберегающие технологии в системе профессионального образования: учебное пособие. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2015.
15. Абшилава Э.Ф. Медико-психологическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях реабилитационного центра. Диссертация … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2019.
16. Жданова Л.А. и др. *Основы формирования здоровья детей*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2017.

References

1. Madzhuga A.G., Sinicina I.A. Zdorov'esozidanie kak prioritet obrazovatel'noj politiki Rossii v tret'em tysyacheletii: tendencii, poisk, perspektivy razvitiya. *Zdorov'esberegayuschee obrazovanie*. 2014; № 2: 10 – 17.
2. Stankevich P.V., Makarova L., Avdeeva N.V. Rol' pedagogicheskogo vuza v formirovanii zdorovogo obraza zhizni. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 153 – 158.
3. Anan'ev V.V. Osnovy psihologii zdorov'ya. *Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006; Kn. 1.
4. Hripunkova O.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti mediko-pedagogicheskogo personala k integracii obrazovatel'noj i lechebno-ozdorovitel'noj raboty v detskom sanatorii. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2018.
5. Rezer T.M. Teoriya i tehnologiya podgotovki mediko-pedagogicheskih kadrov v srednem professional'nom obrazovanii. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk, Ekaterinburg, 2007.
6. Kuhta Yu.S., Gorbatenkov M.D. *Suschnost' mediko-biologicheskih osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: uchebnoe posobie: v 2-h ch. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU. 2016.
7. Boguslavskij M.V., Neborskij E.V. Perspektivnye trendy razvitiya rossijskogo universitetskogo obrazovaniya. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver', 2019: 8 – 12.
8. Mityaeva A.M. *Zdorov'esberegayuschie pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2015.
9. Kuvshinov Yu.A. *Osnovy medicinskih znanij i zdorovogo obraza zhizni*: uchebnoe posobie. Kemerovo: KemGUKI, 2015.
10. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
11. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik. Moskva: Logos, 2018.
12. Timirov F.F. Formirovanie mediko-pedagogicheskoj kompetentnosti uchitelya sel'skoj shkoly. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk, Ufa, 2009.
13. Novikov D.S. Zdravotvorcheskaya kul'tura bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya: suschnost', struktura, funkcii. *Mir nauki.* Internet-zhurnal. 2017; T. 5, № 2.
14. Belova L.V. Zdorov'esberegayuschie tehnologii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2015.
15. Abshilava `E.F. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnosti v usloviyah reabilitacionnogo centra. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2019.
16. Zhdanova L.A. i dr. *Osnovy formirovaniya zdorov'ya detej*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2017.

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 021.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-42-44

***Maslov M.S.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Library Science and Information Technologies, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: maslovmc@mail.ru*

DESIGN THINKING – EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF THE FUTURE OF A LIBRARY. The article examines problems of adapting educational technologies to the new socio-cultural reality. The author believes that design thinking as the goal and result of modern education is formed in the design process. According to the author of the article, the technology implementation tools are well integrated into the educational process and the process of managing its quality. So at the first stage, design thinkers use polls, questionnaires, interviews to immerse themselves in the problem. Further, at high levels of empathy, they learn to conduct a conversation, formulate questions, record and store audio and video materials, learn to understand other people, accept their experiences, needs, opportunities and limitations. The author believes that the development of design thinking serves to increase the potential of a modern librarian, solves the humanistic task of education, and strengthens human capital. According to the author, competencies related to technologies that form design thinking develop in the process of project activities of a person (organization). This approach to education will increase the capital of cultural institutions, in general, the country and the state.

Key words: **cultural environment, management, library, electronic library, digital technologies, management, design thinking, education, educational technology, education strategy, project activity (work), research activity, empathy, idea generation, prototyping, design.**

***М.С. Маслов**, канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: maslovmc@mail.ru*

ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ БУДУЩЕГО БИБЛИОТЕКИ

В статье рассматриваются проблемы адекватизации образовательных технологий с новой социокультурной реальностью. Автор считает, что дизайн-мышление как цель и результат современного образования формируется в процессе проектирования. По мнению автора статьи, инструменты реализации технологии хорошо интегрируются в образовательный процесс и процесс управления его качеством. Так, на первом этапе дизайн-мыслители для погружения в проблему используют опросы, анкетирование, интервьюирование. Далее на высоких уровнях эмпатии учатся вести беседу, формулировать вопросы, фиксировать и хранить аудио- и видеоматериалы, обучаются понимать других людей, принимать их опыт, потребности, возможности и ограничения. Автор считает, что развитие дизайн-мышления служит увеличению потенциала современного библиотечного работника, решает гуманистическую задачу образования, усиливает человеческий капитал. По мнению автора, компетенции, относящиеся к технологиям, формирующим дизайн-мышление, развиваются в процессе проектной деятельности человека (организации). Такой подход к образованию позволит увеличить капитал учреждений культуры в целом, страны и государства.

Ключевые слова: **культурная среда, менеджмент, библиотека, электронная библиотека, цифровые технологии, управление, дизайн-мышление, образование, образовательная технология, стратегия образования, проектная деятельность (работа), научно-исследовательская деятельность, эмпатия, генерация идей, прототипирование, проектирование.**

В образовательной политике Российской Федерации определены стратегические направления и поставлены задачи перед образовательной системой и библиотечным сообществом как социальным институтом. «Войти в десятку лучших по образованию стран мира к 2024 году» – такую задачу поставил Президент РФ В.В. Путин перед российским образованием. Анализ показателей национального и международного мониторинга эффективности вузов нашей страны показывает, что объективная картина такова, что в число ведущих вузов (1 – 2 лига) попадают университеты, в том числе федеральные и научно-исследовательские университеты, которые реализуют инновационные программы развития и образовательные программы. Также эти крупные университеты реализуют стратегии развития науки и техники до 2030 года, в которых определены 8 основных направлений и 27 критических технологий, в которые не вписываются гуманитарные институты, в том числе институты культуры [1, с. 214].

Для решения поставленной задачи немаловажную роль играет научная библиотека, т.к., несмотря на развитие цифровых информационных систем, книга (biblio – *лат.*) остается базовым средством обучения, в котором сосредоточено устоявшееся, общепризнанное понимание теоретического знания научной или философской, или искусствоведческой, или культурологической дисциплины [2, с. 6]. Поэтому от того, как обучаются библиотекари, управленческий аппарат, зависит то, как обучающиеся будут относиться к книге: либо как к широко понимаемому объекту исследования, в котором материализованы все знания и деятельность человечества, либо как к архаичной форме представления информации. Освоение новых технологий, в том числе образовательных, несомненно, позволяет преобразовать традиционные библиотеки в современный, «оцифрованный» центр развития института культуры [3, с. 44].

Необходимо начать с личности студента, педагога, родителя, то есть с человеческого капитала. Формирование и развитие человеческого капитала, новых компетенций позволит адекватно представить модель развития образования [4, с. 55]. Технократическая и меркантилистская направленность образовательной политики РФ определяет приоритеты финансирования по числу обучающихся, по практикоориентированности образовательных программ, тогда как японское правительство еще в 70-е годы XX века выстроило гуманистическую, гуманитарную стратегию развития образования (в нашу страну на стажировку приезжали специалисты в области образования, которые желали обучиться «гуманитарным» технологиям развивающего обучения в Российской академии образования).

В 2004 году компания Shimano столкнулась с падением спроса в сегменте продаж горных велосипедов на американском рынке. Чтобы решить данную проблему, руководство компании обратилось к IDEO (INTERNATIONAL DIGITAL ECONOMY ORGANIZATION). Объединив усилия, обе компании изучили рынок продаж велосипедов, пришли к выводу, что не стоит акцентировать внимание на верхнем сегменте рынка. Привлекли к работе специалистов, занимающихся изучением поведения человека и животных в окружающей среде, которые представили свой перечень ограничений для проекта. Психологи, опросив американцев разных возрастов, выяснили, что в детстве 90% опрошенных ездили на велосипедах, а в возрасте от 45 до 60 лет количество американцев, которые используют велосипед для отдыха и передвижения, едва составило 10%. Маркетологи обратили внимание на тот факт, что в магазинах представлены лишь велосипеды спортивного типа, а прогулочных нет [5, с. 39]. Помимо этого, опрошенных пугали стоимость данного вида транспорта и его аксессуаров, требования к обслуживанию и ограниченности использования во времени. И в то же время 30% опрошенных подтвердили, что у них в гараже стоит велосипед с пробитым колесом или порванным тросиком. Отсюда и родилась идея создать новый прогулочный велосипед с легко заменяющимися и дешевыми запчастями. По мнению исследователей, прогулочная езда поможет вернуть велосипедистов. Подтверждением данного факта является засилье велосипедистов на набережных Европы, Флориды, Калифорнии, аллеях и парках России. Так, дизайнеры-мыслители помогли решить проблему спроса компании Shimano. Тогда впервые появилось сочетание «дизайн-мышление» [6, с. 128].

Рассмотрим гносеологические корни данного понятия. Слов «дизайн» обычно используется в случаях, когда речь идет об эстетической стороне какого-либо объекта (мебель, интерьер, помещение и т.д.). В переводе с английского «design» обозначает «конструкция», «проект», «план». Следовательно, дизайн – это действие, направленное на конструирование, проектирование объекта или явления [7, с. 78].

Слово «мышление» в данном сочетании является определением процесса познавательной деятельности человека, направленного на глубокое понимание потребностей пользователя в рамках создания необходимого для него библиотечного продукта или услуги [8, с. 89].

Получается, что «дизайн-мышление» является технологией творческого решения практических задач библиотеки, то есть направлено на обеспечение лучшего пользовательского опыта от взаимодействия с продуктом или сервисом (удобство, гибкость, возможность ощущать продукт) [9, с. 96].

За последние двадцать лет привычные для нас физические, ощущаемые параметры (цвет, форма, размеры, технические характеристики, бренд) стали вторичны, а «дизайн-мышление» становится популярным в различных видах деятельности от производства до образовательной среды [10, с. 15].

Современное информационное обслуживание – это система, позволяющая «добывать» знания из огромного количества источников, формировать и развивать компетенции каждого пользователя посредством работы в команде на основе развития интеллекта, критического и творческого мышления. Эффективной средой формирования данных компетенций становится проектная и исследовательская деятельность, где ребенок через деятельность и общение получает необходимые новые знания, развивает компетенции как результат его собственного развивающегося опыта в процессе решения проблемной задачи [11, с. 167].

Технологический цикл «дизайн-мышления» логичен и последователен.

1 этап – эмпатия. Данный этап представляет собой действие, направленное на создание человеко-ориентированных решений через погружение в его изучение потребностей. Для этого используется следующий набор методов: наблюдение, сбор, анализ, синтез информации о поведении человека в различных ситуациях, связанных с решением проблемы. Результатом данного этапа становится направление поиска нужного решения.

2 этап – формулировка проблемы. Для реализации данного этапа необходимо создать команду, в состав которой входят представители разных профессий, социальных ролей и возраста, тогда формируется разностатусная и разновозрастная команда (например, ученики, преподаватели, родители, производственники). Именно такой состав позволяет рассмотреть проблему с разных сторон, используя накопленный профессиональный опыт и багаж специальных знаний. Самые простые, следовательно, гениальные решения рождаются на стыке культур, сфер знаний, идей и опыта.

3 этап – генерация идей. Главное правило обсуждения решения в группе – предлагаем свое решение, поддерживаем решение других, развивая их. Данный принцип позволяет воспитывать коммуникационную культуру участников, регулирует поведенческие нормы на личностном уровне.

4 этап – эксперимент. Любая идея и мысль в рамках «дизайн-мышления» быстро воплощается в прототип. Прототипирование и полученный опыт важнее результата. Прототип может быть представлен в виде рисунка, схемы, инфографики, конструкции из картона, скотча, пластика. Прототип тестируется, модернизируется, упрощается, позволяя приблизиться к ожидаемому образу продукта. Дизайн-мыслители не создают готовый продукт, они лишь генерируют решения, изобретают способы реализации потребностей человека в каком-либо продукте. По нашему глубокому мнению, чем раньше мы начнем мыслить и работать в рамках «дизайн-мышления», тем большее количество людей смогут решать практические задачи креативно (по данным психологов, количество детей в возрасте 3 – 5 лет, способных мыслить креативно, составляет 90%, подростков – 60%, количество взрослых с творческим мышлением – лишь 10%). Таким образом, мы пришли к пониманию того, что внедрять в повседневную педагогическую практику дизайн-мышление стало необходимостью [12, с. 133].

Инструменты реализации библиотечной технологии хорошо интегрируются в образовательный процесс и управление его качеством. Так, на первом этапе дизайн-мыслители для погружения в проблему используют опросы, анкетирование, интервьюирование. На высоких уровнях эмпатии учатся вести беседу, строить вопросы, фиксировать и хранить аудио- и видеоматериалы, стремятся научиться понимать других людей, принимать их опыт, потребности, возможности и ограничения [13, с. 69].

На втором этапе, когда активно анализируется и интерпретируется собранная информация, формулируется основная задача для решения проблемы, рекомендуется использовать SWOT-анализ [14, с. 97]. Вся собранная информация в виде конкретных задач группируется по четырем направлениям: преимущества организации, которые могут быть использованы в стратегии развития; уязвимости, которые можно устранить, скомпенсировать; перспективы, открытые пути развития библиотечной организации; опасности и способы от них защититься [15, с. 58].

На четвертом этапе эффективнее всего использоваться мозговой штурм. Это самый интенсивный, но и самый результативный этап работы команды. Для получения максимального количества идей можно использовать игровые форматы мозгового штурма: «Шесть шляп мышления», «Ломать не строить», SCAMPER, «Автобус, кровать, ванна», «Мозговой штурм наоборот». На этом уровне идет освоение способов позитивного взаимодействия, генерирования и развития своих идей и идей партнеров – участников команды [16, с. 211].

На этапе прототипирования идеи, выбранные как перспективные, воплощаются в модель для тестирования. Чаще всего модели создаются в виде рисунка, бумажной или картонной модели. Для компонентов модели можно использовать мебель, LEGO, пластилин, картон, ватман. Если решается социальная проблема, то эффективно использовать ролевые игры [17, с. 52].

Результатом этого этапа становится апробация модели и ее совершенствование посредством физического и визуального моделирования. На этапе тестирования команда получает от пользователей обратную связь в виде отзывов, запросов, предложений об использовании идеи [18, с. 102].

Таким образом, дизайн-мышление – это подход к организации эффективной мыслительной деятельности участников образовательного процесса. Электронная вузовская библиотека рассматривается как системный социальный объект, занимающий важное место в системе научной информации, цифровых коммуникаций и культуре в целом [19, с. 41]. Организация технологических процессов, использование современных информационно-коммуникационных техно-

логий становится неотъемлемыми качествами специалистов библиотек, и для того, чтобы они быстрее освоили новшества и выстроили свою деятельность по-новому и эффективно, необходимо использовать технологию дизайн-мышления [20, с. 59]. Неважно, сколько времени у вашей проектной команды будет – час, одна неделя или один месяц, может быть, даже целый год, участники могут осуществить с помощью инструментов дизайн-мышления проект, который поможет улучшить жизненное пространство человека. Дизайн-мышление – это технология, отвечающая всем вызовам времени, позволяющая повышать качество библиотечного обслуживания в части развития средств и форм представления продуктов и услуг.

Библиографический список

1. Губанова Г.Н. Головоломки. Для развития творческого мышления детей 3 – 5 лет. Москва: АСТ, 2017.
2. Белова Е.С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е.П. Торренса. *Психологическая диагностика*. 2006; № 1: 4 – 6.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*. Москва: Академический Проект, 2003.
4. Рос Б. Привычка достигать. Как применять дизайн-мышление для достижения целей, которые казались вам невозможными. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2017.
5. Силинг Т. *Разрыв шаблона*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
6. Микалко М. Взлом креатива. Как увидеть то, что не видят другие. Москва, 2017.
7. Cameron J. *The Artist's Wayn*. New York, 2017.
8. Микалко М. Рисовый штурм и еще 21 способ мыслить нестандартно. Москва, 2015.
9. Roudi M. The Sketchnote Handbook: The Illustrated Guide to Visual Note Taking. New York, 2017.
10. Туник Е. Психодиагностика творческого мышления: Креативные тесты. Москва, 2006.
11. Чернышев Д. *Как думают люди*. Москва, 2015.
12. Kleon O. Steal Like an Artist: Things Nobody Told You About Being Creative. New York, 2018.
13. Brown T. *Change by Design*. New York, 2018.
14. Меерович М., Шрагина Л. *Технология творческого мышления*. Москва: Альпина Паблишер, 2015.
15. Айзексон У., Джобс С. *Стив Джобс*. Москва: АСТ, 2015.
16. Chicksentmikhayi M. Flow: The Psycology of Optimal Experience. New York, 2019.
17. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества. *Творчество в искусстве – искусство творчества*. Москва, 2002.
18. Клеон О. Кради как художник. Творческий дневник. Москва, 2018.
19. Апфель А. *Икона по воле случая*. Москва: Альпина Паблишер, 2019.
20. Келли Т., Келли Д. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы. Москва: Азбука, 2015.

References

1. Gubanova G.N. Golovolomki. Dlya razvitiya tvorcheskogo myshleniya detej 3 – 5 let. Moskva: AST, 2017.
2. Belova E.S. Vyyavlenie tvorcheskogo potenciala doshkol'nikov s pomosch'yu testa E.P. Torrensa. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2006; № 1: 4 – 6.
3. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
4. Ros B. Privychka dostigat'. Kak primenyat' dizajn-myshlenie dlya dostizheniya celej, kotorye kazalis' vam nevozmozhnymi. Moskva: Mann, Ivanov, Ferber, 2017.
5. Siling T. *Razryv shablona*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2015.
6. Mikalko M. Vzlom kreativa. Kak uvidet' to, chto ne vidyat drugie. Moskva, 2017.
7. Cameron J. *The Artist's Wayn*. New York, 2017.
8. Mikalko M. Risovyj shturm i esche 21 sposob myslit' nestandartno. Moskva, 2015.
9. Roudi M. The Sketchnote Handbook: The Illustrated Guide to Visual Note Taking. New York, 2017.
10. Tunik E. Psihodiagnostika tvorcheskogo myshleniya: Kreativnye testy. Moskva, 2006.
11. Chernyshev D. *Kak dumayut lyudi*. Moskva, 2015.
12. Kleon O. Steal Like an Artist: Things Nobody Told You About Being Creative. New York, 2018.
13. Brown T. *Change by Design*. New York, 2018.
14. Meerovich M., Shragina L. *Tehnologiya tvorcheskogo myshleniya*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2015.
15. Ajzekson U., Dzhobs S. *Stiv Dzhobs*. Moskva: AST, 2015.
16. Chicksentmikhayi M. Flow: The Psycology of Optimal Experience. New York, 2019.
17. Bogoyavlenskaya D.B. Vchera i segodnya psihologii tvorchestva. *Tvorchestvo v iskusstve – iskusstvo tvorchestva*. Moskva, 2002.
18. Kleon O. Kradi kak hudozhnik. Tvorcheskij dnevnik. Moskva, 2018.
19. Apfel' A. *Ikona po vole sluchaya*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2019.
20. Kelli T., Kelli D. Kreativnaya uverennost'. Kak vysvobodit' i realizovat' svoi tvorcheskie sily. Moskva: Azbuka, 2015.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-44-47

***Djara N.,** postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: Baraa.sallam@mail.ru*

A COMPARATIVE APPROACH IN TEACHING INTONATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO ALGERIAN STUDENTS. The article examines one of the techniques used by Algerian teachers for Algerian students to overcome difficulties of teaching intonation of the Russian language outside the linguistic environment – a comparison between the intonation of the Russian language and the Arabic language. The article contains all the cases where the intonation means (pause, stress, melody) of the Russian language are reflected in structure and functioning in the Arabic language and even in the Algerian dialect. The research is based on observations of the teaching and learning process of intonation constructions at the University of Algiers and coursework in private foreign language schools in Algeria. The article highlights some of the factors that influence the development of intonation means by students, describe the correspondences and differences between Russian and Arabic intonation constructions. The paper can serve as a teaching material for future Algerian teachers who need orientation when faced with the problem of students' misunderstanding of intonation units.

Key words: **Russian intonation, super-segment units, intonation constructions, teaching intonation outside linguistic environment.**

***Н. Джара**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: Baraa.sallam@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АЛЖИРСКОЙ АУДИТОРИИ

В данной статьи рассматривается один из приемов, используемых преподавателями в алжирской аудитории для преодоления трудностей обучения интонации русского языка вне языковой среды, – сопоставление интонацией в русском и арабском языках. В статье собраны все случаи, где интонационные средства (пауза, ударение, мелодика) русского языка находят отражение по строению и функционированию в арабском языке и даже в алжирском диалекте. Исследование основывается на наблюдениях за процессом преподавания и обучения интонационным конструкциям в Алжирском университете и на курсовых занятиях в частных школах иностранных языков в Алжире. В статье мы освещаем некоторые факторы, влияющие на освоение учащимися интонационных средств, описываем соответствия и различия между русскими и арабскими интонационными конструкциями. Данная статья может служить учебным материалом для будущих алжирских преподавателей, которые нуждаются в ориентации при столкновении с проблемой недопонимания обучающимися интонационных единиц.

Ключевые слова: **русская интонация, суперсегментные единицы, интонационные конструкции, обучение интонации вне языковой среды.**

Обучение построению и функционированию суперсегментных единиц, точнее интонации, – одна из самых важных и сложных задач преподавателя русского языка, особенно не являющегося носителем языка и вне языковой среды. Алжирские преподаватели на уроке фонетики испытывают большие трудности в передаче информации об интонационной системе. В ходе нашего исследования мы зафиксировали некоторые факторы, которые оказывают влияние на процесс преподавания и обучения интонации в алжирской аудитории:

- теоретическая сложность интонационных средств, что вызывает у учащихся волнение, иногда и страх, недолюбливание процесса их изучения;
- языковая и лингвистическая неподготовленность учащихся влияет на восприятие интонационных конструкций. У студентов-русистов отсутствует первоначальная информация о суперсегментных единицах. Они обычно поступают в вуз в возрасте 18 лет, и в школьную программу не входит преподавание интонации (суперсегментных единиц) при обучении иностранным языкам;
- отсутствие у учащихся на курсовых занятиях по РКИ интереса, т.к. они считают изучение интонационных средств задачей специалистов по русскому языку как иностранному. Это является очень большим припятствием, с которым сталкиваются преподаватели РКИ.

Алжирские преподаватели РКИ на начальном этапе помимо обучения звукам и словесному ударению уделяют немалое внимание суперсегментным единицам. Преподаватели акцентируют внимание учащихся на самых важных фактах, а именно – роли паузы и ударения в изменении значения высказываний, мелодики речи в передаче истинного смысла.

Преподаватели обычно начинают объяснения интонации с теории, которая считается обязательной, особенно при работе со студентами-русистами. Без освещения теории практическая тренировка малоэффективна. Учащиеся должны привыкнуть правильно воспринимать и воспроизводить речь путем понимания способов построения и функционирования интонационных средств.

Практическая тренировка заключается в повторении хором за преподавателем и аудиозаписью, чтении вслух, что помогает учащимся избавиться от стеснения и прошлой неудачи в освоении иностранного языка.

В нашей преподавательской деятельности мы прибегаем к сопоставлению интонационных средств в русском, арабском и даже алжирском диалектах. Собрав информацию, опираясь, в основном, на классификацию Е.А. Брызгуновой, и результат исследования М. Бельхамити, представленный в магистерской диссертации, мы стараемся передать ее наиболее простым образом для более эффективного результата.

Суперсегментные единицы, или интонационные конструкции представляют собой единицы, которые в речевом потоке сопровождают звуки, оформляя человеческую речь. Интонационные конструкции являются результатом сочетания ударения, пауз и мелодики. Эти три элемента могут по-разному комбинироваться, создавая в зависимости от языка определенное количество интонационных конструкций.

В русском языке и алжирском диалекте смыслоразличительная роль интонационных конструкций выделяется больше, чем в арабском языке, для которого характерно в этой функции преимущественное употребление лексико-грамматических средств, поэтому преподаватели пользуются сходством даже с алжирским диалектом.

Они обращают внимание учащихся на интонацию сначала при чтении, потом при говорении, отмечают необходимость остановки при чтении предложения и звучании фраз, выделения самого важного слова и уточнения тона высказывания.

Членение речи на мелкие части получается при помощи пауз. Они показывают, насколько говорящий эффективно и уверено выражает свои мысли.

Паузы помогают членить речь на смысловые отрезки – синтагмы, фразы. Они бывают разной длительности в зависимости от высказываемой мысли. Самая длинная пауза находится в конце фразы, например:

Выполнив все эти требования, /впервые в жизни/ четырнадцатилетний Абделькадер получил право свидетельствовать на суде/и разрешение на женитьбу// [1, с. 139].

غير بدا يطبق هاد الأمور،/ لولد عبد القادر/ لي كان عندو14سنة/ ولا عندو الحق باش يتزوج//.

В русском, арабском языках и алжирском диалекте членение речи паузами на синтагмы, как правило, обусловлено семантикой высказывания и синтаксисом. Таким образом, не бывает паузы внутри слова, она также не разрывает тесно связанных по значению слов. Нельзя отделять, например, определение от определяемого слова, члены нерасчлененных высказываний друг от друга, кроме того, нельзя присоединить одни члены предложения к другим, не связанным с ними:

1. Он отправился /в Россию, чтобы/ изучать русский язык.
- سافر الى/ روسيا، لكي/ يتعلم اللغة الروسي.
2. Это твоя/сумка? هل هذه/ حقيبتك؟.

Учащиеся должны обратить внимание на смыслоразличительную роль пауз, т.е. местоположение паузы может различать предложения с одними и теми же словами, допускающими два вида синтаксической связи. Например, в русском языке:

3. Как удивили её /слова брата.
4. Как удивили её слова /брата [2, с. 149].

В алжирском диалекте:

- هادا الراجل/، قال لي بابا/، كان رياضي مليح//.
- هادا الراجل قال لي:/ بابا كان رياضي مليح//

Этот человек, /рассказал мне отец/, был хорошим спортсменом//.

Этот человек рассказал мне: /отец был хорошим спортсменом//.

В арабском языке интонация ограничена за счет увеличения лексико-грамматических средств. Это объясняется тем, что арабское предложение имеет специфическую структуру. В главном предложении при обычном, нейтральном порядке слов глагол, выражающий определенное значение, обязательно ставится в начале высказывания [1, с. 29 – 30].

- قال أبي،/ أن هذا الرجل كان رياضيا كبيرا.
- قال هذا الرجل،/ أن أبي كان رياضيا كبيرا.

Кроме словесного ударения, в любом языке бывают также синтагматическое, фразовое и логическое ударения.

Синтагматическое ударение находится в каждой синтагме. Оно рассматривается как установление некоторой градации между словесным ударением [3, с. 88], т.е. одно слово в синтагме выделяется больше остальных. Синтагматическое ударение служит средством создания целостности синтагмы.

В стилистически нейтральной речи синтагматическое ударение падает на последнее слово синтагмы, для которого характерно повышение тона при незаконченности мысли. Исключение составляют местоимения и служебные слова, которые не несут на себе, обычно, сильного ударения.

5. Эта ж**Е**нщина/ – хороший вр**А**ч. هاد لمرا/ طبيبة مليحة
6. Благодар**Ю** вас/ за то, что вы были добр**Ы**ми ко мне. أشكرك/ لأنك كنت طيبا معي

Фразовое ударение служит коммуникативным центром высказывания, скрепляющим всю фразу как интонационную единицу. Оно расположено в реме и соответствует в стилистически нейтральной речи последнему слову предложения с понижением тона в повествовательных предложениях.

Бывает такая ситуация, когда говорящему следует внести в свое высказывание особый оттенок мысли, тогда употребляется так называемое логическое ударение. Оно располагается на словесном ударении слова, которое передает самую важную информацию, произносится с силой, удлинением и либо с повышением (в начале и середине фразы), либо с понижением тона (в конце фразы) [4].

Логическое ударение в русском языке и алжирском диалекте очень схожи, поэтому алжирские преподаватели чаще всего используют примеры из алжирского диалекта:

Таблица 1

Примеры логического ударения в русском языке и алжирском диалекте в повествовательном предложении

Сегодня вечером Ира пойдет в театр (именно сегодня).	**اليوم** لعشية ايرا تروح للمسرح.
Сегодня **вечером** Ира пойдет в театр (именно вечером).	اليوم **لعشية** ايرا تروح للمسرح.
Сегодня вечером **Ира** пойдет в театр (именно Ира).	اليوم لعشية **ايرا** تروح للمسرح.
Сегодня вечером Ира **пойдет** в театр (действительно пойдет).	اليوم لعشية ايرا **تروح** للمسرح.
Сегодня вечером Ира пойдет **в театр** (именно в театр).	اليوم لعشية ايرا تروح **للمسرح**.

В арабском языке для выделения одного слова среди других в вопросительном предложении употребляется вопросительная частица **ли**, порядок слов или выделительный оборот. Например:

7. – Б**о**лен ли Зейд? أمريض زيد؟
– Да. Он болен. نعم، هو مريض.
8. – Зейд ли болен? أزيد مريض؟
– Нет. Его сестра. لا. بل أخته.
9. – Куда вы поедете завтра?إلى أين انتم ذاهبون غدا؟
– А завтра, куда вы поедете? و غدا إلى أين انتم ذاهبون؟

Логическое ударение в русском языке способно даже нарушать нормы словесного ударения [3, с. 88]: может падать даже на местоимения и служебные слова. Это можно найти в некоторых случаях и в алжирском диалекте:

– Где ты нашла книгу, **на** столе? وين لقيت لكتاب، فوق الطابلة؟
– Нет, не **на** столе, а **под** столом. لالا، ماشي فوق الطابلة، تحت الطابلة

Самый важный элемент интонации – мелодика. Это движение основного тона голоса (повышение и понижение), создающее тональный контур высказывания и его частей и таким образом связывающее и членящее нашу речь [4].

На уроке преподаватели объясняют, что благодаря мелодике, интонации в узком смысле мы понимаем все оттенки звучащей речи, что не является субъективной, произвольной мелодикой. Без владения интонационными моделями говорящие будут лишены возможности понимать друг друга, а особенно тонкости высказывания.

В русском, арабском языках и алжирском диалекте существует несколько типов интонационных конструкций. Преподаватели стараются пользоваться самым видимым сходством в их строении и функционировании для разъяснения этого языкового явления. В русском языке выделяют семь интонационных конструкций, а в арабском языке и алжирском диалекте – шесть.

Интонационная конструкция состоит из предударной части, ударной и заударной. Центр интонационной конструкции – это гласный слова, которое выражает самое главное значение. Он может выполнять смыслоразличительную роль.

Первая интонационная конструкция ИК-1, ИКа-1, ИКалж-1 в русском, арабском языках и в алжирском диалекте характеризуется понижением тона на главном центре. Она используется в нейтральных ответах; при выражении

завершенности в конечных синтагмах простых и сложных предложений; при произнесении заглавий, названий, объявлений [5, с. 133 – 134]; при выражении наличия или отсутствия предмета, лица или явления; общего и частного отрицания; отношений отождествления или дополнительной информации со словами *тоже* и *также*; в косвенной речи; при передаче желания, совета.

Таблица 2

Примеры первой интонационной конструкции

− Что это за шум? − Дождь идЁт.	– ما هذه الضوضاء؟ – المطر يهطل
Он написал статью в прошлом годУ.	كتب مقالة السنة الماضية
Поэма Маяковского «Облако в штанАх».	قصيدة مایاکوفسکي «غیمة في سروال »
У меня Есть словарь, а у Игоря нЕт.	أنا لدي قاموس، ولدى اغور لا يوجد
Вчера у меня нЕ было экзамена.	البارحة لم يكن لدي امتحان

Вторая интонационная конструкция в русском, арабском языках и алжирском диалекте характеризуется тем, что ударная часть произносится с нисходящим движением тона и с небольшим усилением словесного ударения.

Вторая интонационная конструкция ИК-2, ИКа-2, ИКалж-2, согласно Одинцовой И.В., применяется при выражении вопроса с местоименным словом; при смысловом выделении слова в сопутствии логического ударения; при выражении обращения; при выражении приветствия, прощания; при выражении требования, побуждения; при выражения указания с частицей *вот*; при выражении форм вежливости; при выражении вопроса-уточнения [5, с. 148 – 149].

Таблица 3

Примеры второй интонационной конструкции

ГдЕ вы были? ЗАчем ты приехал?	أين كنتم؟ وقتاش جيت؟
РАньше она хорошо рисовала. Я ненавидела их бОльше и бОльше. Я ищу именно тЕбя.	بكري كانت ترسم مليح كرهتهم كثر و كثر راني نحوس عليك انت بالذات
дЕвушка! ПЁтр!	يا آنسة! يا بطرس!
Доброе Утро!	صباح الخير!
Антон! ЗакрОй дверь!	أنطوان! أغلق الباب!
− Где книга? − ВОт она – под столом!	أين الكتاب؟ ها هو ذا تحت الطاولة!
Простите! Вы не можете мне помочь?	اسمحلي! ما تقدرش تعاوني؟

Третья интонационная конструкция в русском, арабском языках и алжирском диалекте характеризуется тем, гласный центра произносится с восходящим движением тона, который выше уровня предцентра. На заударной части происходит понижение тона ниже среднего.

Третья интонационная конструкция ИК-3, ИКа-3, ИКалж-3, согласно Одинцовой И. В., используется в вопросительных предложениях без вопросительного слова (кроме арабского языка); при выражении вопроса при ответе; при переспросе с местоименным словом и без местоименного слова; при выражении вопроса-уточнения; в вопросительных и повествовательных предложениях с союзом *или*; при выражении незавершенности в простых, сложных и бессоюзных предложениях; при выражении просьбы с императивом [5, с. 174 – 175].

Таблица 4

Примеры третьей интонационной конструкции

Твой друг работает в университЕте?	صاحبك يخدم فالجامعة؟
− Кто основал Санкт-Петербург? − КтО? По-моему, Пётр Первый.	– من شيد مدينة سانت بطرسبرغ؟ – من؟ في اعتقادي هو بطرس الاكبر.
Когда ты сможешь к нам прийти? В пЯтницу?	وقتاش تقدر تجي عندنا؟ بالجمعة؟
Ты **смотрел** фильм/или не смотрел?	شفت الفيلم ولا ما شفتوش؟
Следующая экскУрсия/ будет в среду. Он говорит громко для тогО/, чтобы всем было слышно.	الرحلة المقبلة ستكون يوم الاربعاء. انه يتكلم بصوت مرتفع، لكي يتمكن الجميع من سماعه.
ЗакрОйте дверь, пожалуйста!	اغلقي الباب، من فضلك!

Четвертая интонационная конструкция в русском, арабском языках и алжирском диалекте характеризуется тем, что предударная часть ИК-4 произносится на среднем тоне. Ударная часть произносится с нисходяще-восходящим движением тона выше уровня предцентра, а постцентр – выше центра и предцентра [6].

Четвертая интонационная конструкция ИК-4, ИКа-4, ИКалж-4, согласно Одинцовой И.В., используется в неполных вопросительных предложениях с сопоставительным союзом *а*; при переспросе с оттенком удивления, недоумения; при выражении недовольства и отчитывании в вопросительных предложениях; при выражении незавершенности в деловом, официальном, книжном стилях речи; при выражении перечисления; при выражении приветствия и прощания (наряду с ИК-2) с целью передать высказыванию более официальный характер [5, с. 217 – 218].

Таблица 5

Примеры четвёртой интонационной конструкции

− Они уже приехали. − А **Фатима**?	– لقد وصلوا – و فاطمة؟
− Я завтра уезжаю. − **Когда**?! **Завтра**?! Не может быть!	سارحل غدا. متى؟! غدا؟! هذا مستحيل!
Где ты был?! **Почему** не звонил?! Всю ночь я тебя дожидалась.	وين كنت؟! وعلاش ما هاتفتنيش؟! ليل كامل نستنا فيك.
Мирные советские **предложения**/ поддерживают все народы планеты	ان الاقتراحات السوفييتية عن السلام تؤيدها جميع الشعوب في العالم
Добрый **день**!	صباح الخير!

Первые четыре конструкции, за исключением некоторых различий в особенностях звучания и употребления, являются эквивалентными в русском, арабском языках и алжирском диалекте. Поэтому без затруднений преподаватели пользуются сходством в процессе обучения интонации [1].

Остальные интонационные конструкции могут соотноситься по функции, но различаться по строению [1]. Преподаватели пользуются и данными различиями для объяснения и преодоления недопонимания учащихся.

Согласно исследованию Бельхамити М., пятая интонационная конструкция в русском языке ИК-5 совпадает по функции с арабской ИКа-5. В обеих интонационных конструкциях имеются два центра. Однако разница в том, что центр ИК-5 размещается на местоименном слове, и тон повышается и продолжается до словесного ударения последнего слова, которое считается вторым центром. А в ИКа-5 гласный первого центра произносится с восходященисходящим направлением тона. Низкий тон продолжается до второго центра, где поднимается и понижается опять.

Пятая интонационная конструкция, согласно Одинцовой И.В., ИК-5, ИКа-5, употребляется, по классификации Брызгуновой, при выражении высокой степени проявления признака, действия, состояния; в предложениях, состоящих из одного многосложного слова с оценочным значением; в предложениях с вопросительными местоименными словами при выражении нетерпения, недовольства, возмущения; при усилении значения желания, сожаления [5, с. 241].

Таблица 6

Примеры пятой интонационной конструкции

КакОе горе! КакОй ужас!	ياللعار! ياللهول!
ПрекрАсно! ОтвратИтельно!	رائع! كريه!
КОгда же он придет!	متى سيعود!
ХОть бы он приехал! КАк я была бы рада!	حبذا لو يعود! لشد ما سأكون سعيدة!

Шестая интонационная конструкция ИК-6 совпадает по функции с пятой интонационной конструкции в алжирском диалекте ИКалж-5, но отличается от нее по строению. В русской ИК-6 предударная часть произносится средним тоном. Ударная часть произносится с восходящим движением тона выше уровня предцентра. Заударная часть произносится выше уровня предцентра. В алжирском диалекте тон ИКалж-5 понижается прямо перед центром, потом резко повышается на ударном гласном центра и постепенно снижается в заударной части.

В русском языке и алжирском диалекте ИК-6 и ИК-5, согласно теории Одинцовой И.В., употребляются для оценки в повседневной бытовой речи при выражении высокой степени проявления признака в предложениях с местоименными словами и без местоименных слов; в предложениях с местоименным словом с целью привлечь внимание; при выражении переспроса спустя какое-то время после получения информации; при выражении недоуменного вопроса и вопроса-размышления [5, с. 254 – 255].

Таблица 7

Примеры шестой интонационной конструкции

СкОлько у него книг! Этот фильм такой скУчный!	شحال عندو كتابات! هاد الفيلم شحال سامط!
Кого мы увИдели?! Кто у нАс?!	شكون شفنا؟! شكون عندنا؟
ГдЕ, ты говорила, лежит книга? Во скОлько договорились встретиться?	وين، قولتيلي، راهو لكتاب؟ وقتاش تفاهمنا نتلاقاو؟
ЗачЕм он сюда приехал?	وعلا ش جا لهنا؟

Седьмая интонационная конструкция ИК-7 совпадает с шестой интонационной конструкцией в арабском языке и в алжирском диалекте ИКа-6, ИКалж-6. Предцентр ИК-7 произносится на среднем уровне. Ударная часть заканчивается смычкой голосовых связок, что отличает ИК-7 и ИК-3. Уровень постцентра ниже среднего. В арабском языке, в отличие от русского, смычка голосовых связок ослаблена [1, с. 96], в алжирском диалекте тон перед центром понижается, затем резко повышается в пределах центра и снижается в постцентре [1, с. 100].

Седьмая интонационная конструкция ИК-7 и шестая интонационная конструкция ИКа-6, ИКалж-6 употребляются при выражении экспрессивного отрицания, при выражении категорического отрицания.

Таблица 8

Примеры седьмой интонационной конструкции

КакО**О**й же вы игрок, Скарлет! ГдЕ правда!	أي مقامرة أنت يا سكارلت! اين الصدق!
н**Е**т!	لا!

Обучение суперсегментным единицам или интонации обусловлено множеством факторов, главный из которых − способность преподавателя найти самый оптимальный подход для передачи информации аудитории. Часто алжирские преподаватели вне языковой среды применяют более доступный вариант – найти аналог в арабском языке и алжирском диалекте. В ходе исследования было замечено, что это действие помогло учащимся улучшить свои навыки и умения в производительных видах речевой деятельности.

Библиографический список

1. Бельхамити М.Э. Система интонационных средств и их различительные возможности в русском и арабском языках. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1985.
2. Гвоздев А.Н. *О фонологических средствах русского языка*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949.
3. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*: учебник для филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПБГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Брызгунова Е.А. *Звуки и интонация русской речи*: лингофонный курс для иностранцев. Москва, 1969.
5. Одинцова И.В. *Русский язык как иностранный. Звуки. Ритмика. Интонация:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2004.
6. Березовская Я.Л., Шарафутдинова О.И., Валеева Д.М. Особенности интонационной системы русского языка: Сопоставительно-дидактический аспект. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2017; Выпуск 110, № 12 (408): 18 − 23.

References

1. Bel'hamiti M.`E. Sistema intonacionnyh sredstv i ih razlichitel'nye vozmozhnosti v russkom i arabskom yazykah. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
2. Gvozdev A.N. *O fonologicheskih sredstvah russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1949.
3. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*: uchebnik dlya filologicheskih i lingvisticheskih fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPBGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
4. Bryzgunova E.A. *Zvuki i intonaciya russkoj rechi*: lingofonnyj kurs dlya inostrancev. Moskva, 1969.
5. Odincova I.V. *Russkij yazyk kak inostrannyj. Zvuki. Ritmika. Intonaciya:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2004.
6. Berezovskaya Ya.L., Sharafutdinova O.I., Valeeva D.M. Osobennosti intonacionnoj sistemy russkogo yazyka: Sopostavitel'no-didakticheskij aspekt. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; Vypusk 110, № 12 (408): 18 − 23.

Статья поступила в редакцию 18.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-47-52

***Nikitin N.A.**, senior teacher-methodist, St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: nikitin.n@igps.ru*

***Bulat R.E.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Extreme Situations, St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: bulatrem@mail.ru*

***Baychorova Kh.S.**, senior teacher, Russian Language Department, Military Academy of Logistics (St. Petersburg, Russia), E-mail: baj-hafizka@mail.ru*

***Lebedev A.Yu.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Head of Organizational and Methodological Department, St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: lebedev@igps.ru*

APPROBATION OF THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE READINESS OF FULL-TIME STUDENTS TO MASTER THE EDUCATIONAL PROGRAM USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES. The authors present results of a study aimed at improving the level of preparedness of teachers and full-time students for distance learning. The authors state that teachers in the digital age need to develop not so much IT-skills as thinking and attitude to learning, based on the achievements of digital didactics as a field of modern pedagogy. The search for the best ways to form the readiness of teachers and students of full-time education in a distance learning format revealed a significant number of problematic issues of logistical, methodological and psychological nature. At the same time, many of the causes of students' difficulties are more of psychological, rather than logistical or operational nature. Validation of the developed by the authors technology to foster the readiness of full-time students to master the educational program using distance learning technologies has proved that its implementation contributes to improving the quality of professional training and increasing the indicators of educational achievements of students during the period of interim certification.

Key words: **educational programs, distance learning technologies, readiness, full-time education.**

***Н.А. Никитин**, ст. преп.-методист, ФГБОУ «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Санкт-Петербург, E-mail: nikitin.n@igps.ru*

***Р.Е. Булат,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии экстремальных ситуаций «ФГБОУ Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Санкт-Петербург, E-mail: bulatrem@mail.ru*

***Х.С. Байчорова,** ст. преп., Военная академия материально-технического обеспечения, г. Санкт-Петербург, E-mail: baj-hafizka@mail.ru*

***А.Ю. Лебедев,** канд. техн. наук, зам. нач. института заочного и дистанционного обучения – нач. организационно-методического отдела ФГБОУ «Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Санкт-Петербург, E-mail: lebedev@igps.ru*

АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ К ОСВОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Авторами приводятся результаты исследования, направленного на повышение уровня готовности педагогов и студентов очной формы к обучению в дистанционном формате. Ими утверждается, что педагогам в цифровую эпоху необходимо развивать не столько ИТ-навыки, сколько мышление и отношение к обучению, основанные на достижениях цифровой дидактики как области современной педагогики. Поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности педагогов и студентов очной формы обучения в дистанционном формате выявил значительное количество проблемных вопросов материально-технического, методического и психологического характера. Вместе с тем многие причины затруднений обучающихся имели, скорее, психологический, а не материально-технический или операционный характер. Апробация разработанной авторами технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением дистанционных образовательных технологий доказала, что её внедрение способствует повышению качества профессиональной подготовки и росту показателей образовательных достижений обучающихся в период промежуточной аттестации.

Ключевые слова: **образовательные программы, дистанционные образовательные технологии, готовность, очная форма.**

Представленный Европейской комиссией план цифрового образования (2021 – 2027 годы) направлен на укрепление сотрудничества на европейском уровне в области высококачественного, инклюзивного и доступного цифрового образования для всех граждан ЕС. Его логика строится на том, чтобы на основе уроков кризиса COVID-19, во время которого дистанционные образовательные технологии (далее – ДОТ) использовались в беспрецедентных масштабах, предпринять активные действия по повышению качества образования и совершенствованию профессиональной подготовки [1].

Новый план включает стратегический приоритет, заключающийся в повышении цифровых навыков и компетенций для цифровой трансформации. При этом отмечается необходимость роста цифровой грамотности, включающей способности к противоборству дезинформации.

Вместе с тем данный приоритет аргументируется результатами исследований 2020 года, среди которых выявленное преимущество мнений респондентов о том, что учебные ресурсы онлайн и контент должны быть более релевантными, интерактивными и простыми в использовании. Поэтому мы считаем, что для решения проблемы качества «цифровых учебных ресурсов и контента» только цифровой грамотности недостаточно.

В этом вопросе мы поддерживаем позицию Энтони Уильяма (Тони) Бейтса в том, что преподавателям и обучающимся в цифровую эпоху необходимо развивать не столько ИТ-навыки, сколько мышление и отношение к обучению, которые принесут им успех в результатах образования [2].

На основе понимания того, что каждый предмет индивидуален, и у каждого преподавателя есть что-то уникальное и особенное, которое он может привнести в своё преподавание, Энтони Уильям (Тони) Бейтс отмечает роль педагогических технологий и методик как базы для новой цифровой дидактики. При этом в педагогических технологиях он подчёркивает важность предоставления обучающимся структуры для образования и организации соответствующей образовательной деятельности, называя это наиболее важным из всех шагов на пути к качественной профессиональной подготовке [2]. Мы также солидаризируемся с ним в том, что на фоне обилия информационной активности по вопросу цифровой грамотности педагогов и студентов вопросы цифровой дидактики не обсуждаются в литературе по обеспечению качества образования в требуемом объёме.

Значительный уровень скептицизма в вопросе качества и эффективности ДОТ, особенно у тех педагогов, которые никогда ранее не преподавали посредством Интернета, детерминировал направление наших исследований на поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности педагогов и студентов к экстренному переводу очной формы обучения на дистанционный формат в период пандемии [3; 4; 5].

На начальной стадии нашего исследования в рамках констатирующего педагогического эксперимента был проведён анализ применения ДОТ в период промежуточной аттестации (ПА) обучающихся очной формы обучения (ОФО) Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (далее – университет) летом 2020 года. Анализ охватил 1 167 человек и выявил значительное количество проблемных вопросов материально-технического, методического и психологического характера.

Наряду с применением методов экспертного опроса, анкетирования и анализа результатов сдачи экзаменов и зачётов в нашем исследовании использовались повторные просмотры записи процесса онлайн-испытания при применении процедуры асинхронного прокторинга [2; 4]. Это позволило нам сделать вывод о правомерности асинхронного принятия решений педагогами об аннулировании результатов тестирования обучающихся по причинам, указанным в локально-нормативных актах (далее – ЛНА) университета.

Нами было проанализировано 5 экзаменов у 1 167 обучающихся. Из 5 835 экзаменов, зачётов с оценкой и зачётов в 3 915 случаях были зафиксированы аннулирования результатов тестирования, то есть в более чем 67% от общего числа. В числе наиболее часто встречающихся причин аннулирования результатов тестирования были выявлены следующие: отсутствие видеоизображения, демонстрации экрана компьютера, звукового сопровождения онлайн-испытания обучающегося, а также записи прохождения онлайн-испытания (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Причины аннулирования результатов тестирования в процессе асинхронного прокторинга в период прохождения ПА с применением ДОТ

№	Причины аннулирования результатов тестирования обучающихся в процессе асинхронного прокторинга в период прохождения ПА с применением ДОТ	Кол-во аннуляций	% аннуляций
1.	Запись онлайн-испытания не начиналась	604	15,4%
2.	Запись онлайн-испытания не завершена	329	8,4%
3.	Отсутствует видео изображение	1 028	26,3%
4.	Отсутствует демонстрация рабочего стола обучающегося	1 176	30%
5.	Отсутствует звуковое сопровождение онлайн-испытания	778	19,9%
Итого:		3 915	100%

Более тысячи аннулирований, а именно 1 028 (26,3%) и 1 176 (30%), происходили по причинам отсутствия видеоизображения и демонстрации экрана компьютера обучающихся соответственно. У 778 обучающихся, что составило 19,9%, причиной аннулирования результатов тестирования послужило отсутствие звукового сопровождения онлайн-испытания; 604 (15,4%) обучающихся проходили онлайн-испытание без записи, а 329 (8,4%) запись не завершили.

При этом бесспорно, что выявленные нарушения требований ЛНА следует условно разделить на две категории:

– технические – не включена веб-камера или изображение с веб-камеры перевернуто, отсутствует демонстрация экрана компьютера и звуковое сопровождение;

– личностные – психологические (нет записи онлайн-испытания), стресс (запись онлайн-испытания не завершена), лукавство (подключен дополнительный монитор, управление персональным компьютером передано третьему лицу) и другие.

Последующая индивидуальная работа с обучающимися, результаты которых были аннулированы, методами личных бесед и анкетирования показала, что

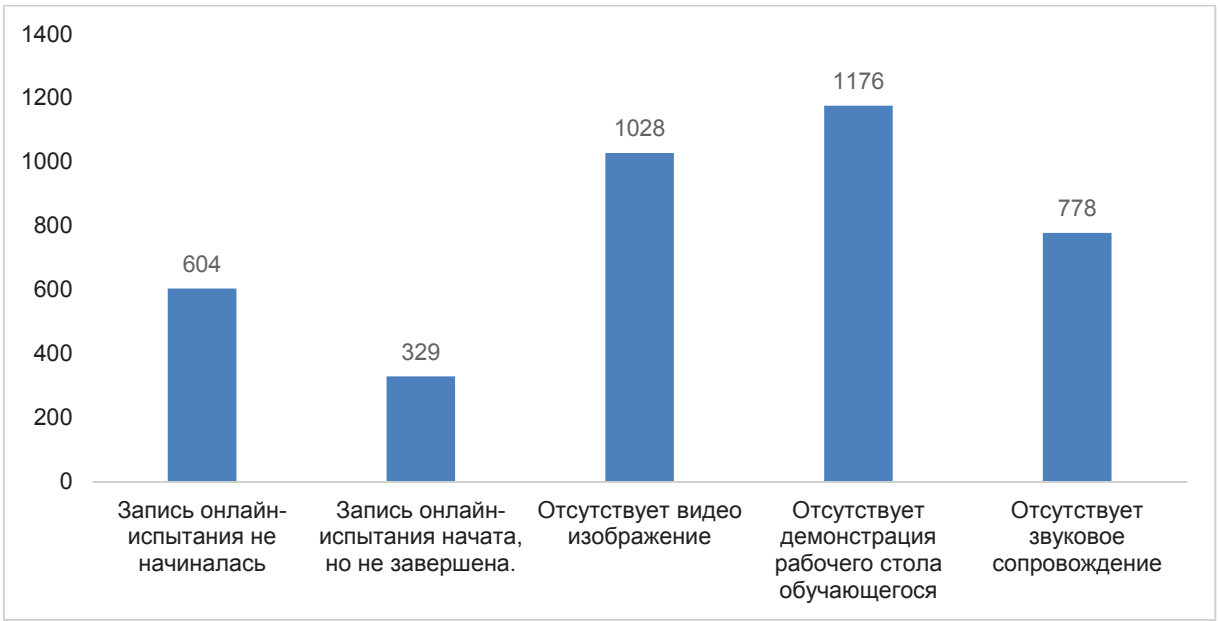


Рис. 1. Причины аннулирований результатов тестирования в процессе асинхронного прокторинга в период прохождения ПА с применением ДОТ

основные причины отсутствия записи процесса сдачи ими экзамена или зачёта (зачёта с оценкой) имели, скорее, психологический, а не материально-технический или операционный характер. Обучающиеся отмечали, что на полностью обеспеченных материально-технически рабочих местах, имея достаточные операционные знания пользователя ПК, они допускали ошибки из-за повышенного волнения, переживаний или отвлекающих ситуационных факторов [4 – 7].

В любом случае отсутствие наличия записи прохождения онлайн-испытания не позволяет идентифицировать личность в процессе онлайн-испытания, контролировать демонстрацию экрана компьютера обучающегося и звуковое сопровождение онлайн-испытания. Выявленные нарушения не позволяли дать объективную оценку степени освоения учебного материала и сформированности компетенций обучающихся. Поэтому полученный результат не мог быть зачтён и аннулировался в связи с нарушением требований, указанных в ЛНА.

Результаты констатирующего эксперимента детерминировали переход ко второму этапу нашего исследования, который состоял в теоретическом обосновании и практической разработке технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ. Технология основывалась на принципах последовательности и этапности формирования готовности обучающихся по таким направлениям, как интеллектуально-функциональная готовность, мотивационная готовность, психологическая готовность, методическая готовность, материально-техническая готовность и операционная готовность.

Апробация данной технологии осуществлялась в рамках формирующего педагогического эксперимента с 1 сентября 2020 года. Для этого нами были сформированы экспериментальная и контрольная группы на основе принципа однородности основных показателей равенства начальных условий, существенных с точки зрения исследования. Мы определили структурное подразделение, однородное по:

– реализуемой основной профессиональной образовательной программе по направлению 20.03.01 Техносферная безопасность;

– учебно-методическому и нормативному обеспечению основной профессиональной образовательной программы;

– материально-техническому и информационному обеспечению.

Во-вторых, был подобран контингент испытуемых, однородный по:

– возрасту;

– сроку службы;

– среднему баллу успеваемости;

– отсутствию академических задолженностей.

Экспериментальная группа состояла из испытуемых, соответствующих вышеперечисленным критериям из подразделений, в практику профессиональной подготовки которых была внедрена разработанная технология формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ.

Контрольная группа состояла из соответствующих вышеперечисленным критериям обучающихся из подразделений, в образовательный процесс которых технология формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ не внедрялась. При этом следует отметить, что обучающиеся контрольной группы самостоятельно изучали разработанные в университете ЛНА и инструкции в своих подразделениях: в институтах и на факультетах под руководством должностных лиц.

Для оценки результатов апробации внедрения технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ в первую очередь нами использовался сравнительный анализ оценки научно-педагогическими работниками уровня готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к обучению в дистанционном формате. Оценку уровня готовности обучающихся очной формы обучения дали 247 педагогов, проводивших занятия в дистанционном формате в экспериментальной и контрольной группах в период с 1 сентября по 31 декабря 2021 года. Результаты опроса представлены в табл. 2 и на рис. 2 и 3.

На рис. 2 представлена динамика низкого уровня готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к обучению в дистанционном формате. Анализ показал, что показатели низкого уровня готовности обучающихся к обучению в дистанционном формате объективно сокращаются как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако интенсивность этого процесса в данных

Таблица 2

Оценка педагогами уровня готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к обучению в дистанционном формате в период с 1 сентября по 31 декабря 2021 года

№	Период	Группа	Уровень готовности		
			Высокая готовность, обучающиеся активно участвуют в практических и семинарских занятиях, используют весь спектр технических возможностей онлайн-платформы для проведения вебинаров при выступлении с докладом	Средний уровень готовности, обучающиеся используют основные технические возможности онлайн-платформы для проведения вебинаров, активность на практических и семинарских занятиях низкая	Низкая готовность, обучающиеся не владеют техническими возможностями онлайн-платформы для проведения вебинаров, на практических и семинарских занятиях выступают заранее назначенные докладчики
1	На 1 октября 2020 года	Экспериментальная	18	21	208
		Контрольная	6	28	213
2	На 1 ноября 2020 года	Экспериментальная	68	43	136
		Контрольная	27	69	151
3	На 1 декабря 2020 года	Экспериментальная	111	59	77
		Контрольная	49	91	107
4	На 31 декабря 2020 года	Экспериментальная	143	71	33
		Контрольная	68	117	62

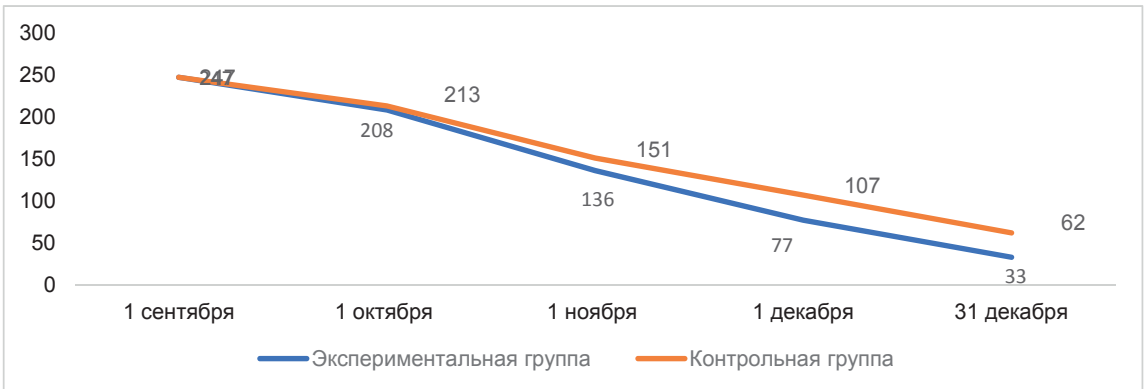


Рис. 2. Динамика снижения количества оценок с низким уровнем готовности к обучению в дистанционном формате у обучающихся экспериментальной и контрольной групп

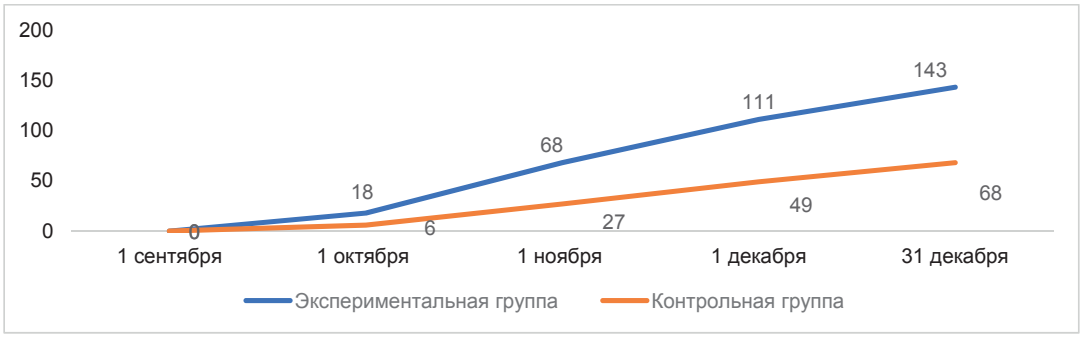


Рис. 3. Динамика роста уровня готовности к обучению в дистанционном формате в экспериментальной и контрольной группах

группах разная: более динамично низкий уровень готовности обучающихся к обучению в дистанционном формате сокращается в экспериментальной группе. Так, на момент 1 ноября педагоги оценили уровень готовности обучающихся экспериментальной группы как низкий в 136 случаях, а в контрольной группе – в 151 случае. К 31 декабря количество низких оценок уровня готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп сократилось до 33 и 62 случаев соответственно. Поэтому мы отметили, что внедрение разработанной нами технологии способствовало более динамичному сокращению оценок с низким уровнем готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ.

Рост оценок уровня готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к обучению в дистанционном формате как высокого приведён на рис. 3. График показывает, что к 1 октября высокий уровень готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к обучению в дистанционном формате отмечался в 18 и 6 случаях соответственно. При этом рост показателей высокого уровня в экспериментальной группе превышал рост аналогичных показателей в контрольной группе по своей динамике. Так, к 1 ноября высокий уровень готовности обучающихся экспериментальной группы был отмечен в 68 случаях, а в контрольной группе в 2,5 раза меньше – в 27 случаях. К 1 декабря высокий уровень готовности обучающихся к обучению в дистанционном формате был отмечен в экспериментальной группе в 111 случаях и 49 – в контрольной группе. На момент окончания семестра (конец декабря) высокий уровень готовности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп был отмечен в 143 и 68 случаях соответственно.

Поэтому мы отметили более интенсивный рост случаев с высоким уровнем готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы в дистанционном формате в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Следовательно, внедрение разработанной нами технологии предопределило рост формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ.

При дальнейшей оценке результатов внедрения технологии формирования готовности обучающихся очной формы к освоению образовательной программы с применением ДОТ мы использовали сравнительный анализ итогов промежуточной аттестации. Нами было проанализированы результаты сдачи 273 обучающимися по 5 различным экзаменам. Из 1 365 тысяч попыток прохождения ПА в экспериментальной и в контрольной группах были зафиксированы аннулирования результатов в 331 и 603 случаях соответственно.

В табл. 3 и на рис. 4 представлены результаты тестирования в период прохождения ПА (зимняя сессия) с применением ДОТ в процессе асинхронного прокторинга в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 3

Причины аннулирования результатов тестирования в период прохождения ПА с применением ДОТ в процессе асинхронного прокторинга (зимняя сессия)

№	Причины аннулирования результатов	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		Кол-во аннулирований	% аннулирований от их общего числа	% аннулирований от общего кол-ва попыток	Кол-во аннулирований	% аннулирований от их общего числа	% аннулирований от общего кол-ва попыток
1	Запись онлайн-испытания не начиналась	33	10%	2,4%	64	10,7%	4,7%
2	Запись онлайн-испытания начата, но не завершена	12	3,6%	0,9%	23	3,8%	1,7%
3	Отсутствует видеоизображение (невозможно провести идентификацию обучающегося)	101	30,5%	7,4%	186	30,8%	13,6%
4	Отсутствует демонстрация рабочего стола обучающегося	111	33,5%	8,1%	204	33,8%	14,9%
5	Отсутствует звук (проблемы с микрофоном)	74	22,4%	5,4%	126	20,9%	9,2%
Итого:		331	100%	24,2%	603	100%	44,1%

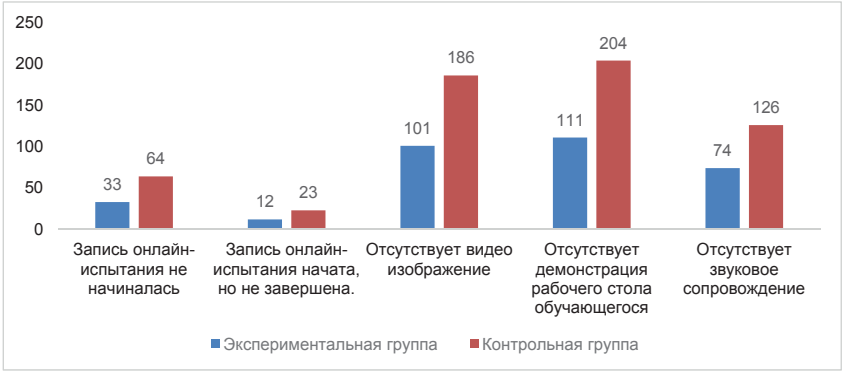


Рис. 4. Причины аннулирований результатов тестирования в процессе асинхронного прокторинга в период прохождения ПА с применением ДОТ в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 4

Оценка уровня готовности экспериментальной и контрольной групп к прохождению ПА с применением ДОТ

№	Уровень готовности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во респ.	Доля респ.%	Кол-во респ.	Доля респ.%
1	Высокая готовность, минимальное количество аннулирований, обучающиеся как методически, так и технически были готовы к прохождению тестирования в рамках проведения ПА с применением ДОТ	56	60,9%	18	19,6%
2	Средний уровень готовности, вынужденные аннулирования из-за возникновения технических проблем	20	21,7%	32	34,8%
3	Низкая готовность, большое количество аннулирований из-за нарушений предъявляемых требований	16	17,4%	42	45,6%
Всего:		92/100%			

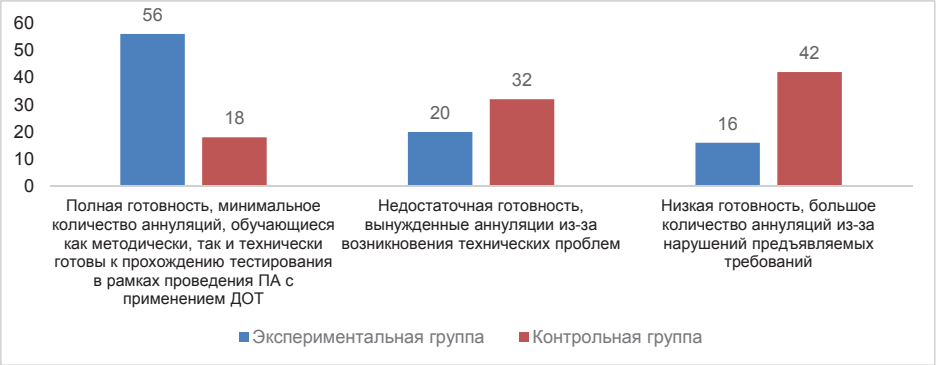


Рис. 5. Оценка уровня готовности экспериментальной и контрольной групп к прохождению ПА с применением ДОТ

Основными причинами аннулирований стали технические составляющие, такие как отсутствие видеоизображения, демонстрации экрана обучающегося и звукового сопровождения. Так, в контрольной группе из 603 аннулирований 516 (85,5%) приходится именно на вышеуказанные компоненты. В экспериментальной группе количество аннулирований по техническим компонентам составило 286 из 331, что 1,8 раза меньше по отношению к контрольной группе. 87 аннулирований в контрольной группе пришлось на отсутствие записи процесса прохождения онлайн-испытания, в 64 случаях запись не осуществлялась, а в 23 запись проходила, но была не завершена. В экспериментальной группе зафиксировано 45 аннулирований по причине отсутствия записи, в 33 случаях запись не осуществлялась, а в 12 запись не завершена.

В целом результаты формирующего эксперимента показали значительное снижение количества аннулирований итогов тестирования как в контрольной, так и в экспериментальной группах в сравнении с итогами промежуточной аттестации летом 2020 года. Вместе с тем экспериментальная группа, которая готовилась к прохождению промежуточной аттестации по разработанной нами технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ, снизила этот показатель в 2,7 раза, а контрольная группа – лишь в 1,5 раза.

В период прохождения ПА с применением ДОТ профессорско-преподавательский состав оценил степень готовности обучающихся ОФО к прохождению ПА с применением ДОТ. Нами был проведен экспертный опрос по оценке педагогами уровня готовности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах к прохождению тестирования в рамках проведения ПА с применением ДОТ. Результаты представлены в табл. 4 и на рис. 5.

Более 60% (56 педагогов) отметили высокую готовность обучающихся экспериментальной группы к прохождению ПА. Профессорско-преподавательский состав отметил минимальное количество аннулирований у обучающихся экспериментальной группы, а также подчеркнул методическую, операционную и техническую готовность обучающихся. В контрольной группе оценку высокой готовности, в том числе методической, операционной и технической, получили 18 обучающихся (что ниже более чем в 3 раза) по сравнению с аналогичным показателем в экспериментальной группе. О недостаточной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к прохождению тестирования в рамках проведения промежуточной аттестации с применением ДОТ указывалось в 16 (17,4%) и в 42 (45,6%) случаях соответственно.

С целью дальнейшего выявления взаимозависимостей нами были проанализированы итоги прохождения промежуточной аттестации с применением ДОТ обучающимися экспериментальной и контрольной групп. В табл. 5 и на рис. 6 приведены результаты тестирования в период прохождения ПА с применением ДОТ обучающихся экспериментальной и контрольной групп по 5 дисциплинам.

Таблица 5

Результаты тестирования в период прохождения ПА с ДОТ

№	Полученная оценка	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во оценок	Доля %	Кол-во оценок	Доля %
1	Отлично	436	31,9%	353	25,9%
2	Хорошо	528	38,7%	505	37%
3	Удовлетворительно	401	29,4%	507	37,1%
4	Итого	1365/100%			

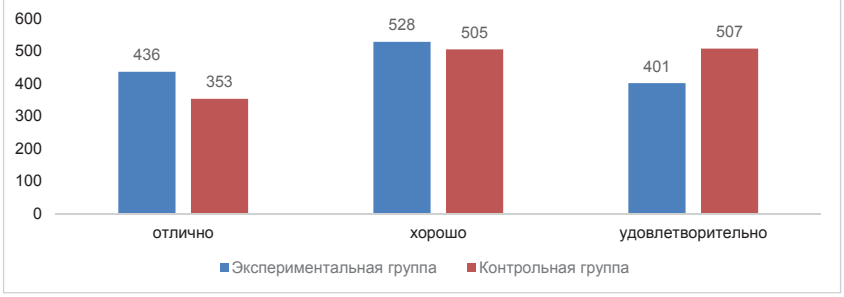


Рис. 6. Результат тестирования в период прохождения ПА с применением ДОТ

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа показателей
промежуточной аттестации в экспериментальной и в контрольной группах
(по 5 различным экзаменам)

Учебные группы	Кол-во чел.	Всего показателей	Распределение оценок			Средний бал (X)	S^2	Среднеквадратичное отклонение σ / √N
			5	4	3			
Экспериментальная группа	267	2	**436**	**528**	**401**	4,03	0,0048	0,001875
Контрольная группа	267	2	**353**	**505**	**507**	3,89	0,0051	0,001928

Анализ полученных данных показал, что итоги прохождения промежуточной аттестации обучающихся экспериментальной группы выше показателей у обучающихся контрольной группы. Первичная обработка полученных данных методами математической статистики (табл. 6) доказала достоверность и обоснованность сделанных нами выводов.

Последующее анкетирование и использование метода личных бесед с обучающимися показали, что более низкие результаты в контрольной группе стали следствием снижения сосредоточенности обучающихся на вопросах теста в связи с дискомфортом при прохождении ПА с применением ДОТ в нестандартной обстановке, волнением за наличие и устойчивость интернет-соединения, неуверенностью в действиях по выполнению требований инструкции при использовании новых технических средств и т.д. [7; 8].

Таким образом, исследование, направленное на повышение уровня готовности педагогов и студентов очной формы к обучению в дистанционном формате с применением ДОТ, показало, что:

– активизация деятельности Европейской комиссии по повышению качества образования и совершенствованию профессиональной подготовки на основе ДОТ в рамках плана действий в области цифрового образования (2021 – 2027 годы) направлена на повышение цифровых навыков и компетенций для цифровой трансформации, а также роста цифровой грамотности, включающей способности к эффективному противоборству с дезинформацией;

– учебные ресурсы онлайн и контент должны быть более релевантными, интерактивными и простыми в использовании, поэтому педагогам в цифровую эпоху необходимо развивать не столько ИТ-навыки, сколько мышление и отношение к обучению, основанные на достижениях цифровой дидактики как области педагогики;

– поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности педагогов и студентов очной формы обучения в дистанционном формате выявил значительное количество проблемных вопросов материально-технического, методического и психологического характера, однако многие причины затруднений обучающихся имели, скорее, психологический сдерживающий, а не материально-технический или операционный характер;

– разработка технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ основывалась на принципах последовательности и этапности формирования готовности обучающихся по таким направлениям, как интеллектуально-функциональная готовность, мотивационная готовность, психологическая готовность, методическая готовность, материально-техническая готовность и операционная готовность;

– апробация технологии формирования готовности обучающихся очной формы обучения к освоению образовательной программы с применением ДОТ доказала, что её внедрение способствует повышению качества профессиональной подготовки и росту показателей образовательных достижений в период прохождения ими промежуточной аттестации.

Библиографический список

1. Китрар Л.А., Липкинд Т.М., Остапкович Г.В. *Европейская программа экономического восстановления*. Москва: НИУ ВШЭ, 2020.
2. William (Tony) Bates. *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. 2015. Available at: https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/front-matter/scenario-a/
3. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Поборчий А.В. Проблемные вопросы качества профессионального образования при применении дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения. *Человеческий капитал*. 2021; № 3 (147): 97 – 113.
4. Булат Р.Е., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Байчорова Х.С. Психолого-педагогические ресурсы повышения готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной среды. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*. 2020; № 3: 172 – 178. Available athttp://elibrary.ru/item.asp?id=44108918
5. Son C., Hegde S., Smith A.; Wang X., Sasangohar F. *Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study*. 2020. Available at: https://www.jmir.org/2020/9/e21279/
6. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А., Поборчий А.В. Психолого-педагогические аспекты экстренного перехода обучающихся очной формы обучения на дистанционный формат подготовки и проведения государственных аттестационных испытаний. *Современные наукоемкие технологии*. 2020; № 10: 140 – 147.
7. Connolly B. *How virtual reality is transforming learning at the University of Newcastle, CIO*. 2018. Available at: https://www.cio.com/article/3520084/how-virtual-reality-is-transforming-learning-at-the-university-of-newcastle.html
8. Lahcen R. Ait M., Mohapatra R., Chen B. Prioritizing Strategies for a Better Transition to Remote Instruction. *Teaching & Learning*. 2020. Available at: https://er.educause.edu/articles/2020/11/prioritizing-strategies-for-a-better-transition-to-remote-instruction

References

1. Kitrar L.A., Lipkind T.M., Ostapkovich G.V. *Evropejskaya programma `ekonomicheskogo vosstanovleniya*. Moskva: NIU VSh`E, 2020.
2. William (Tony) Bates. *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. 2015. Available at: https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/front-matter/scenario-a/
3. Bulat R.E., Bajchorova H.S., Lebedev A.Yu., Nikitin N.A., Poborchij A.V. Problemnye voprosy kachestva professional'nogo obrazovaniya pri primenenii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v ochnoj forme obucheniya. *Chelovecheskij kapital*. 2021; № 3 (147): 97 – 113.
4. Bulat R.E., Lebedev A.Yu., Nikitin N.A., Bajchorova H.S. Psihologo-pedagogicheskie resursy povysheniya gotovnosti obuchayuschihsya k obrazovatel'nomu processu v usloviyah `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii*. 2020; № 3: 172 – 178. Available athttp://elibrary.ru/item.asp?id=44108918
5. Son C., Hegde S., Smith A.; Wang X., Sasangohar F. *Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study*. 2020. Available at: https://www.jmir.org/2020/9/e21279/
6. Bulat R.E., Bajchorova H.S., Lebedev A.Yu., Nikitin N.A., Poborchij A.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty `ekstrennogo perehoda obuchayuschihsya ochnoj formy obucheniya na distancionnyj format podgotovki i provedeniya gosudarstvennyh attestacionnyh ispytanij. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020; № 10: 140 – 147.
7. Connolly B. *How virtual reality is transforming learning at the University of Newcastle, CIO*. 2018. Available at: https://www.cio.com/article/3520084/how-virtual-reality-is-transforming-learning-at-the-university-of-newcastle.html
8. Lahcen R. Ait M., Mohapatra R., Chen B. Prioritizing Strategies for a Better Transition to Remote Instruction. *Teaching & Learning*. 2020. Available at: https://er.educause.edu/articles/2020/11/prioritizing-strategies-for-a-better-transition-to-remote-instruction

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 371.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-52-54

***Olesov N.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: npo77@mail.ru*

FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS BASED ON ETHNOCULTURAL EDUCATION. The article presents the ethnocultural education of the value attitude to a healthy lifestyle and health preservation of students in the higher educational institution of Yakutia. In the course of the study, the goal was set on such values as tolerance, awareness of the importance of a value-based attitude to health for a modern person, whose vital activity involves the upbringing of a healthy lifestyle and health preservation in the educational environment of a university. An integrated approach to preventive maintenance is considered, in which

objective conditions are created for the dialogue of cultures and the value attitude to the educational traditions of ethnic groups, taking into account their ethnocultural characteristics in the educational activities of the NEFU named after M.K. Ammosov. The effectiveness of this process in the context of ethnocultural education is determined by the possibilities of actualizing the potential of the multicultural educational environment in carrying out planned activities with carriers of different cultures.

Key words: **education, healthy lifestyle, ethnocultural education, multicultural educational environment, information environment.**

***Н.П. Олесов**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: npo77@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье представлен опыт этнокультурного воспитания ценностного отношения к здоровому образу жизни и здоровьесбережению студентов в вузе Якутии. В ходе работы поставлена цель – исследование ценности толерантности, осознание значимости ценностного отношения к здоровью для современного человека, жизнедеятельность которого предполагает воспитание здорового образа жизни и здоровьесбережения в образовательной среде вуза. Рассмотрен комплексный подход к проведению профилактических работ, в которых создаются объективные условия к диалогу культур и ценностному отношению к воспитательным традициям этносов с учетом их этнокультурных особенностей в образовательной деятельности СВФУ имени М.К. Аммосова. Результативность данного процесса в контексте этнокультурного воспитания определяется возможностями актуализации потенциала поликультурной образовательной среды в проведении плановых мероприятий с носителями разных культур.

Ключевые слова: **воспитание, здоровый образ жизни, этнокультурное воспитание, поликультурная образовательная среда, информационная среда.**

Актуальность этнокультурного воспитания обучающихся в вузе как ценности подчеркивается рядом нормативных документов и Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 26 декабря 2012 г. Поликультурность образовательной среды – особенность каждого вуза России, которая определяется включенностью в неё студентов-носителей разных культур, что обусловливает создание объективных возможностей для организации целенаправленного и поэтапного процесса формирования толерантности, ориентации обучающихся на ценности толерантности, ее закрепление в поведенческо-действенном проявлении.

В нашем исследовании понятие «этнос» представлено в определении Богус М.Б. как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры и психического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований» [1].

На основе анализа работ региональных авторов (У.А. Винокуровой, З.С. Жирковой, А.В. Мордовской, Н.Д. Неустроева, Т.Н. Петровой) [2 – 6] мы выделяем следующие компоненты этнокультурного воспитания личности обучающихся (дошкольников, школьников, студентов): знание традиций народной культуры, социальных норм поведения в обществе и среде, духовно-нравственных ценностей, дружеского отношения к людям разных национальностей.

В настоящее время в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова обучение проходят более 18 тысяч студентов из 42 субъектов РФ и 38 зарубежных стран (Киргизия, Китай, Корея, Таджикистан, Узбекистан и др.). Разные политические, социальные, личностные реалии требуют использования временных или постоянных режимов дистанционного образования для студентов. Анализ контингента студентов, обучающихся позволяет подтвердить поликультурность образовательной среды вуза, которая представлена палитрой различных национальных ценностей.

Влияние этнопедагогики на формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни и здоровьесбережению с учетом этнокультурных традиций этносов – важнейшая проблема современной информационной образовательной среды.

В исследовании идея формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни и здовьесбережению обучающихся в вузе рассматривается в аспекте этнокультурного воспитания, получившего широкое освещение в работах, опубликованных региональными исследователями в зарубежных изданиях [7; 8; 9].

«Этнокультурное воспитание» в рамках нашего исследования понимается как технология воспитания подрастающего поколения этнических общностей, народов по модели «Укорененные в своих культурах, готовые служению Отечеству и открытые мировому сообществу», представленной в работе Винокуровой У.А. [10]. Для нашего исследования особую значимость представляет мнение академика Г.Н. Волкова о том, что «…сила народных воспитательных традиций не в научных аргументах и доказательствах, а в логике действия, дела, деятельности, результатах их воздействия на детей, в готовых мыслях и идеях, которые отбирались и отшлифовывались тысячелетиями» [11, с. 22].

Таким образом, следует отметить то, что на основе обобщенного анализа работ зарубежных и отечественных авторов нами поставлена гипотеза: ценностное отношение к этнокультурным традициям этноса будет способствовать формированию здорового образа жизни и здоровьесбережения в образовательных организациях.

Обсуждая проблему этнокультурного воспитания обучающихся в образовательных организациях Якутии, отметим необходимость предоставления субъектам образовательного процесса возможности для самоопределения, саморазвития, самореализации посредством специально создаваемых педагогических условий. Здесь важно отметить, что психологические особенности студенчества как социальной категории определяют сенситивность этого периода к развитию мотивационно-ценностной сферы личности, формированию толерантности через определение своего отношения к внешнему многообразному миру, освоению норм взаимодействия и взаимопонимания с людьми.

Результативность такого процесса в контексте этнокультурного воспитания определяется возможностями актуализации потенциала, заложенного в поликультурной образовательной среде носителями разных культур. Актуализация поликультурной образовательной среды предполагает активизацию позиции студента в процессе осознания феномена культурного многообразия, что способствует изменению представлений о мире в целом и отношений к конкретным людям, формирует мировоззрение субъекта образовательного процесса. Этнокультурное воспитание к другим культурным ценностям опирается, как отмечает У.А. Винокурова, на общечеловеческие ценности: жизнь, природу, творчество, самореализацию, общество, семью, свободу, любовь [10].

Важным фактором, определяющим результативность формирования толерантности студентов, кроме полилогического общения субъектов образовательного процесса, является организация этого процесса в привычной и естественной для обучающихся среде. Тотальная информатизация как базовый тренд развития цивилизации сформировала нового субъекта образовательного процесса, которого именуют «представителем цифрового поколения». Исследователи отмечают ряд сущностных изменений в интеллектуальной, волевой и эмоциональной сферах личности современных студентов, которые определяют особые требования к организации образовательного процесса. В рамках рассматриваемой проблемы формирования толерантности важным является то, что студенты, погруженные в виртуальную среду, воспринимают ее как естественную, что определяет необходимость запуска поликультурного диалога как процесса интеракции между носителями разных культур в информационной среде вуза на специально созданном сайте «СВФУ – территория толерантности». Разработка содержания сайта и его проектирование в информационной среде осуществлялись при активном участии студентов 1 – 3 курсов институтов СВФУ.

Формирование толерантности реализовывалось с учетом следующих факторов: создание у студентов естественной среды жизнедеятельности; потенциал информационной среды в организации диалога; участие в диалоге, интенсивность общения, содержание высказываний в соответствии с требованиями к его отбору, определенными Ю.К. Бабанским [12], чтобы обеспечить информационную, операционную и рефлексивную компоненты целенаправленного образовательного процесса по формированию толерантности.

В табл. 1 и 2 представлены результаты теста студентов контрольной и экспериментальной групп для определения уровня сформированности толерантности студентов. Были задействованы 220 студентов из различных образовательных организаций СВФУ. Ниже приведены результаты эксперимента по формированию толерантности.

Таблица 1

Динамика изменения сформированности общего уровня толерантности, % (контрольная группа)

	низкий	средний	высокий
Начало ОЭР	47	50	3
По результатам 1 среза	46	51	3
По результатам 2 среза	40	56	4

Таблица 2

Динамика изменения сформированности общего уровня толерантности, % (экспериментальная группа)

	низкий	средний	высокий
Начало ОЭР	47	51	2
По результатам 1 среза	27	59	14
По результатам 1 среза	17	68	15

Полученные результаты показывают целесообразность использования информационной среды университета для формирования толерантности студентов.

Далее следует отметить, что проводились методические семинары по работе на платформе социально-психологического тестирования для специалистов управлений образований, профессиональных образовательных организаций и педагогов образовательных организаций, ответственных за организацию социально-психологического тестирования. Для усиления профилактической работы и методической помощи педагогам системы образования разработана и издана следующая полиграфическая продукция: методические сборники, информационные буклеты, закладки, силиконовые браслеты, плакаты, пропагандирующие здоровый образ жизни и рекламирующие телефоны доверия.

В учебных подразделениях СВФУ со студентами проводится целенаправленная работа по первичной педагогической профилактике употребления психоактивных веществ, сформированы банки данных обучающихся в каждом факультете и институте, проводится систематическая просветительская работа со студентами, используются различные формы профилактической работы, в том числе дистанционные методы.

В рамках усиления антинаркотической профилактики образовательные организации ведут работы по раннему выявлению употребления наркотических средств и психотропных веществ.

Актуализируется осознание единства культур и народов. Но проблема заключается в том, что очень часто идеал поведения человека, пример нравственности и добропорядочности, представленный современной массовой культурой, в том числе западной, резко отличается от идеала, основанного на истоках культуры нашего народа.

Студенты СВФУ активно принимают участие в реализации вышеназванных программ и проектов.

Образовательный ресурсный центр СВФУ осуществляет организационно-педагогическую, мониторинговую деятельность по обеспечению условий реализации этнокультурного воспитания обучающихся в образовательных организациях по формированию ЗОЖ и здоровьесбережения, способствует научно-методической поддержке, содействует разработке мер по внедрению современных образовательных технологий при осуществлении деятельности института, организаций или частных лиц, являющихся его стейкхолдерами в рамках соответствующих соглашений.

Библиографический список

1. Богус М.Б. Язык и ментальность в образовательном процессе. *Фундаментальные исследования.* 2008; № 1: 86 – 88.
2. Винокурова У.А. *Коренные народы Сибири: могут ли они ответить на вызовы XXI века?* Available at: http://zpu – joumal.ru/zpu/contents /2015/2 /Vinokurova_Indigenous-Peoples-of-Siberia
3. Жиркова З.С. *Циркумполярное образовательное пространство региона*: монография. Санкт-Петербург: Реноме, 2018.
4. Мордовская А.В., Игнатьев В.П. Этнопедагогические основы регионализации системы непрерывного педагогического образования в республике Саха (Якутия): учебное пособие. Якутск, 2002.
5. Неустроев Н.Д. Сельская малокомплектная школа Якутии в условиях инновационного развития. Якутск, 2013.
6. Петрова Т.Н. Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных ступенях системы образования. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.* 2019; № 1 (101): 222 – 232.
7. Tretyakova T.V., Barakhsanova E.A., Prokopyev M.S., Sorochinsky M.A., Vlasiva E.Z. Digital Education as a New Vector of Development of Education in the Northern Regions. *Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives".* Издательство: Springer Nature, 2020: 864 – 870.
8. Neustroev N, Neustroeva A., Shergina T. Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools: Components of Vocational Training for University Tutors. *Sibirica: Indigenous Methodology in the Study of the Native Peoples of Siberia.* 2018; Vol. 17, № 3: 92 – 115.
9. Zhirkova Z.S., Kornilova A.G., Amanbaeva L.I., Kornilov YU.V., Unarova L.D. Education Transformation in the Arctic Region of the Republic Of Sakha (Yakutia) Under the Impact of New Information Technologies in Modern Conditions. *Propósitos y Representaciones: Teaching for University Students in the Context of Quarantine Measures During Pandemics.* 2020; Vol. 8, № (3).
10. Винокурова У.А. Indigenous Methodology – в этнопедагогике. Этнопедагогика любви и национальное спасение – Ethnic pedagogy of love and national salvation: монография. Якутск, 2017.
11. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2000.
12. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.

References

1. Bogus M.B. Yazyk i mental'nost' v obrazovatel'nom processe. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2008; № 1: 86 – 88.
2. Vinokurova U.A. *Korennye narody Sibiri: mogut li oni otvetit' na vyzovy XXI veka?* Available at: http://zpu – joumal.ru/zpu/contents /2015/2 /Vinokurova_Indigenous-Peoples-of-Siberia
3. Zhirkova Z.S. *Cirkumpolyarnoe obrazovatel'noe prostranstvo regiona*: monografiya. Sankt-Peterburg: Renome, 2018.
4. Mordovskaya A.V., Ignat'ev V.P. `Etnopedagogicheskie osnovy regionalizacii sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v respublike Saha (Yakutiya): uchebnoe posobie. Yakutsk, 2002.
5. Neustroev N.D. Sel'skaya malokomplektnaya shkola Yakutii v usloviyah innovacionnogo razvitiya. Yakutsk, 2013.
6. Petrova T.N. `Effektivnye mehanizmy innovacionnogo razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya detej na razlichnyh stupenyah sistemy obrazovaniya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 1 (101): 222 – 232.
7. Tretyakova T.V., Barakhsanova E.A., Prokopyev M.S., Sorochinsky M.A., Vlasiva E.Z. Digital Education as a New Vector of Development of Education in the Northern Regions. *Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives".* Izdatel'stvo: Springer Nature, 2020: 864 – 870.
8. Neustroev N, Neustroeva A., Shergina T. Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools: Components of Vocational Training for University Tutors. *Sibirica: Indigenous Methodology in the Study of the Native Peoples of Siberia.* 2018; Vol. 17, № 3: 92 – 115.
9. Zhirkova Z.S., Kornilova A.G., Amanbaeva L.I., Kornilov YU.V., Unarova L.D. Education Transformation in the Arctic Region of the Republic Of Sakha (Yakutia) Under the Impact of New Information Technologies in Modern Conditions. *Propósitos y Representaciones: Teaching for University Students in the Context of Quarantine Measures During Pandemics.* 2020; Vol. 8, № (3).
10. Vinokurova U.A. Indigenous Methodology – v `etnopedagogike. `Etnopedagogika lyubvi i nacional'noe spasenie – Ethnic pedagogy of love and national salvation: monografiya. Yakutsk, 2017.
11. Volkov G.N. `*Etnopedagogika*: uchebnik dlya studentov srednih i vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2000.
12. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 02.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-54-56

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Clinical Psychology of the Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru*

Pozdnyakova I.R.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: pozdnikova@mail.ru*

Pashina S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: svetlana-pashina@mail.ru*

INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON THE EFFECTIVE LEVEL OF KNOWLEDGE OF YOUNGER SCHOOLS. The article examines the concept of the style of pedagogical communication and its influence on the level of knowledge of younger students. It is noted that improving the style of pedagogical interaction should take an important or even one of the leading places not only in the training of future teachers, but also in the system of professional

development of teachers. The style of pedagogical communication is directly related to the attitude towards students, communicative situations in which the parties interact, and personal qualities. This can both increase and decrease the effectiveness of learning outcomes. The main achievements of this age are due to the leading nature of educational activity and are largely decisive for the subsequent years of study: by the end of primary school age, the child must want to learn, be able to learn and believe in himself.

Key words: **communication, pedagogical communication, junior schoolchild, level of knowledge, style of pedagogical communication.**

Э.М. Ахмедова, *канд. пед. наук, доц., Московская международная академия, г. Москва, E-mail: arimle.ru@mail.ru*
И.Р. Позднякова, *канд. пед. наук, доц., Гжельский государственный университет, п. Электроизолятор, E-mail: pozdnikova@mail.ru*
С.А. Пашина, *канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: svetlana-pashina@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЭФФЕКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается понятие стиля педагогического общения и его влияние на уровень знаний младших школьников. Также отмечается, что совершенствование стиля педагогического взаимодействия должно занять важное или даже одно из ведущих мест не только в подготовке будущих учителей, но и в системе повышения квалификации педагогов. Стиль педагогического общения напрямую связан с его отношением к учащимся, коммуникативным ситуациям, в которых происходит взаимодействие сторон, и личными качествами. Это может способствовать как повышению, так и снижению эффективности результатов обучения. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющим для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Ключевые слова: **общение, педагогическое общение, младший школьник, уровень знаний, стиль педагогического общения.**

В современной педагогической литературе встречаются исследования, в которых рассматривается изучение стилей педагогического общения с целью получения новых характеристик и классификаций, выявления их непосредственного влияния на положительное качество образования. В них выделяют новейшие виды стилей общения, их непосредственное влияние на продуктивный результат обучения учеников начальных классов [1 – 12]. Но мало работ, обозначающих реальные пути решения, в которых педагоги будут сами заинтересованы и смогут непринужденно использовать в своей деятельности. Этим фактом и обусловлена актуальность темы представленной работы [2, с. 28].

Исходя из требований ФГОС НОО, учащиеся должны уметь добывать знания путем совершения мыслительных операций в процессе познания [1].

Интерес направлен на постижение нового, он рассматривается в единстве с мыслительной деятельностью, вниманием и направленностью человека. Познавательный интерес ситуативен, неустойчив и зависит от возрастных периодов.

Между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью педагогического общения, которая проявляется во взаимодействии учащихся с учителем, имеется тесная взаимосвязь.

Основу общения педагога с учениками составляет сотрудничество и взаимная деятельность учителя и ученика [3].

Педагогическое общение – это профессиональное общение педагога со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, которое направлено на создание оптимальных условий для осуществления целей, задач воспитания и обучения. Существуют различные типы межличностного педагогического взаимодействия: положительный, отрицательный, положительно-отрицательный и отрицательно-положительный [2].

Принадлежность педагога к определенному типу педагогического взаимодействия детерминирована его психологической культурой, а также рядом индивидуально-психологических личностных характеристик.

Педагогическое общение в учебе и воспитании является инструментом влияния на личность ученика, это целостная система психолого-педагогического взаимодействия педагога и учащихся, которая содержит в себе обмен информацией, воспитательное воздействие и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [5].

Нами было рассмотрено три основных стиля: демократический, либеральный и авторитарный. Стиль педагогического общения, то есть позиции и роли, которые учитель выбирает для себя, определяются следующими факторами: всей принятой системой отношений, педагогическими задачами, которые педагог намерен решать в каждом акте или периоде педагогического общения; личностью самого учителя [6].

Анализ результатов экспериментальной работы был проведен повторно в контрольной и экспериментальной группах. Интерпретация результатов по первой методике Н.П. Фетискина и В.В. Козлова после проведения повторного анкетирования показала нам следующее.

Таблица 1

Стили педагогического общения

Классный руководитель	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либеральный стиль
3 «А»		+	
3 «Б»		+	

Стиль педагогического общения у педагога из экспериментальной группы поменялся, приоритетным стал не авторитарный, а демократический.

Далее мы провели анализ по второй «Методике диагностики стиля взаимодействия» В.Л. Симонова, которая выявила изменения по следующей схеме: Учитель 3 «А» класса А < Д > Л, в процентном соотношении это 27% < 51,5% > 21,5% (рис. 1).

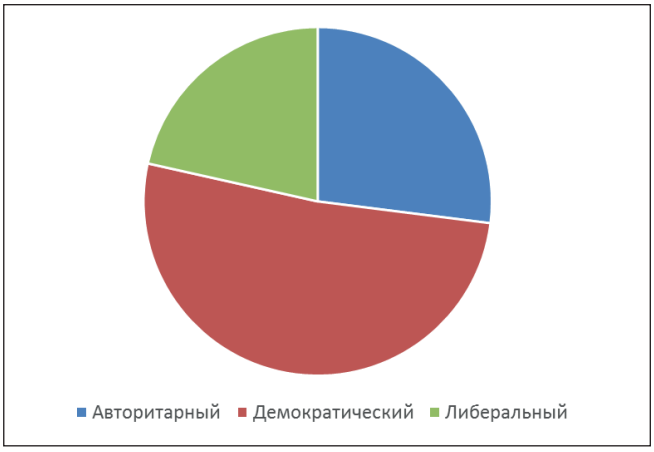


Рис. 1. Преобладающий стиль общения по методике В.Л. Симонова в 3 «А» классе

Учитель 3 «Б» класса А < Д > Л, в процентном соотношении это 19% < 58% > 23% (рис. 2).

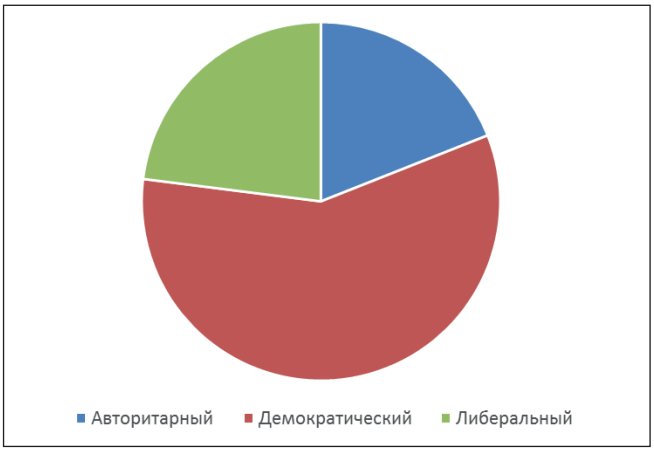


Рис. 2. Преобладающий стиль общения по методике В.Л. Симонова в 3 «Б» классе

Благодаря методике диагностики эффективности педагогических коммуникаций А.А. Леонтьева нами было определено одинаковое соотношение баллов в диапазоне 35 – 44 балла. Это позволило определить, что на данный момент в обоих классах царит дружеская и непринужденная атмосфера, дети активно вы-

сказываются или обсуждают поставленный педагогом вопрос, заинтересованы работой на уроке, педагог тактично ведет занятие и применяет игровую форму.

Активность учащихся в экспериментальной группе возросла примерно на 13% (рис. 3).

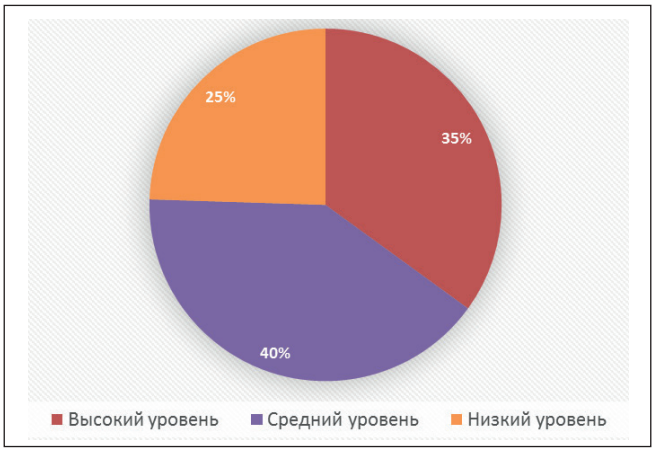


Рис. 3. Успеваемость в экспериментальной группе

В ходе исследования окончательная интерпретация полученных результатов показывает, что проделанная нами работа была не напрасна, напротив, мы достигли хорошего результата. Доказательством этого является приоритетный демократический стиль общения в контрольной и экспериментальной группах. Также критерии оценивания учеников дали результат в виде своей активности, как в выполнении заданий дома, так и на уроке. В глазах детей стала видна заинтересованность и концентрированность. Многие ученики начали проявлять себя инициативно во взаимоотношениях с педагогом, даже те, которые до этого боялись произнести хоть слово.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современной литературе представлено достаточно большое количество исследований, так или иначе связанных с изучением учительской профессии. Многочисленные исследования посвящены изучению стилей педагогического общения, личности педагога, профессионализму, становлению идентичности и т.п. Однако такой важный феномен, как педагогическая позиция, характеризующая установки, нормы и правила, которых придерживается учитель во взаимодействии с детьми, изучен недостаточно. Большинство исследователей, говоря о влиянии педагога на развитие ребенка, как правило, большее внимание уделяют стилю общения педагога, а стилю его педагогического взаимодействия.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка [7]. Между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью педагогического общения, которая проявляется во взаимодействии учащихся с учителем, имеется тесная взаимосвязь. При этом продуктивность деятельности педагога во многом возрастает, когда в образовательном процессе используются современные педагогические технологии, методы организации работы с учащимися [10; 11]. Также являются крайне важными такие личностные характеристики педагога, как уровень эмоциональной культуры [12], эмоционального интеллекта и др.

Основу общения педагога с учениками составляет сотрудничество и взаимная деятельность учителя и ученика.

Библиографический список

1. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) (зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009 N 15785). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/
2. Алябушева Г.В. Критерии диагностики познавательного интереса младших школьников. *Наука сегодня: теоретические и практические аспекты*: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 3 ч. Научный центр «Диспут». 2015: 8 – 10.
3. Амонашвили Ш.А. *Здравствуйте, дети!* Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
4. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*. Москва: Просвещение, 2008.
5. Байгунова Д.М., Кадырова М.Б., Жамалбекова А.С., Баймухамбетова К.М. Развитие творческих способностей детей в начальной школе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; № 3-2: 4 – 6.
6. Биркенбиль В.Ф. *Коммуникационный тренинг. Наука общения для всех*. Москва, 2002.
7. Богданова В.Ю. Принцип проблемности в моделировании современного урока в начальной школе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2011: 14 – 18.
8. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды.* Москва: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
9. Бутенко Н.Ю. Коммуникативные процессы в обучении: учебник. Киев: КНЕУ, 2004.
10. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
11. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
12. Рачковская Н.А. *Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога*: монография. Москва: МГОУ, 2011.

References

1. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 N 373 (red. ot 31.12.2015) (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 22.12.2009 N 15785). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/
2. Alyabusheva G.V. Kriterii diagnostiki poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov. *Nauka segodnya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 ch. Nauchnyj centr «Disput». 2015: 8 – 10.
3. Amonashvili Sh.A. *Zdravstvujte, deti!* Posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1983.
4. Asmolov A.G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*. Moskva: Prosveschenie, 2008.
5. Bajgunova D.M., Kadyrova M.B., Zhamalbekova A.S., Bajmuhambetova K.M. Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej v nachal'noj shkole. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 3-2: 4 – 6.
6. Birkenbil' V.F. *Kommunikacionnyj trening. Nauka obscheniya dlya vseh*. Moskva, 2002.
7. Bogdanova V.Yu. Princip problemnosti v modelirovanii sovremennogo uroka v nachal'noj shkole. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2011: 14 – 18.
8. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: MPSI; Voronezh: NPO «MOD`EK», 2001.
9. Butenko N.Yu. Kommunikativnye processy v obuchenii: uchebnik. Kiev: KNEU, 2004.
10. Ahmedova `E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
11. Ahmedova `E.M. Aktual'nye aspekty ispol'zovaniya tehnologii intellekt-kart (mind-map) v pedagogicheskom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 310 – 312.
12. Rachkovskaya N.A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya `emocional'noj kul'tury social'nogo pedagoga*: monografiya. Moskva: MGOU, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.04.21

УДК 378.14.015.62 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-56-59

***Bogdanova Yu.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

PREPARATION OF STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY TO OVERCOME BARRIERS IN BUSINESS COMMUNICATIONS IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES. The article examines the current topic of preparing students of an agricultural university to overcome barriers in business communications. The idea is substantiated that training students in this direction can ensure their relevance and competitiveness in the labor market. The article analyzes concepts of the theory of vocational training and the theory of communication. The author came to the conclusion that in the educational programs of the university in all specialties there are no specific disciplines that allow teaching students to overcome barriers to business communications. The study shows that overcoming communication barriers among students is at a low level, and additional theoretical knowledge and practical skills in this area of activity are required. This necessitated the develop-

ment of a methodology for overcoming barriers to business communications in the field of professional activity, including conducting psychotechnics, psychological trainings and business games with respondents. Comparison of the results of the test with the initial state of overcoming barriers to business communications showed a positive trend.

Key words: **agricultural university, barriers of business communication, business communication, problem situations, psychotechnics, training, business games.**

***Ю.З. Богданова**, канд. филол. наук, доц., Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА К ПРЕОДОЛЕНИЮ БАРЬЕРОВ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается актуальная тема подготовки студентов аграрного вуза к преодолению барьеров деловых коммуникаций. Обосновывается идея о том, что обучение студентов в этом направлении может обеспечить их востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. В статье проанализированы концепции теории профессиональной подготовки и теории коммуникации. Автор пришел к выводу, что в образовательных программах вуза по всем специальностям отсутствуют конкретные дисциплины, позволяющие обучать студентов преодолению барьеров деловых коммуникаций. Исследование показало, что преодоление барьеров коммуникаций у студентов находится на низком уровне, и требуются дополнительные теоретические знания и практические умения в данной области деятельности. Это обусловило необходимость разработки *методики* преодоления барьеров деловых коммуникаций в сфере профессиональной деятельности, включающей в себя проведение с респондентами *психотехник*, *психологических тренингов и деловых игр*. Сравнение результатов контрольного «среза» с исходным состоянием преодоления барьеров деловых коммуникаций показало положительную динамику.

Ключевые слова: **аграрный вуз, барьеры деловых коммуникаций, деловое общение, проблемные ситуации, психотехника, тренинг, деловые игры.**

Подготовка специалистов к профессиональной деятельности по отраслям деятельности в целом и аграрного вуза в частности остается одной из актуальнейших проблем в психолого-педагогических исследованиях. Это связано с тем, что выпускники вуза, устраиваясь на работу, зачастую имеют барьеры деловых коммуникаций, что делает их менее востребованными и конкурентоспособными. Проблемы же коммуникации в целом, в том числе профессиональной, на наш взгляд, не только с каждым годом вызывают интерес у специалистов разных профессий, но, прежде всего, являются необходимой составляющей профессиональной подготовки. Мы разделяем мнение педагогов, психологов, филологов, философов, социологов и др. о том, что современному специалисту необходимы знания в области деловых коммуникаций для умения разбираться в партнерах по коммуникации, устанавливать с ними контакты, вести деловые беседы, переговоры, владеть основами публичной речи [1].

Новизна нашего исследования заключается в разработке методики преодоления барьеров деловых коммуникаций у студентов аграрного вуза, способной сделать выпускника данного вуза востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

Проблемам профессиональной подготовки и проблемам коммуникации в разных сферах деятельности посвящались работы многих авторов. Психолого-педагогические исследования мы рассмотрели с точки зрения теории профессиональной подготовки (Н.Д. Хмель, М.А. Прокофьева, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Л.М. Митина, А.К. Марков и др.) и теории коммуникации (включая вопросы общения в конфликтологии и социальной психологии) – Г.М. Андреев, А.Я. Анцупов, О.Я. Гойхман, Н.В. Гришин, А. Маслоу, П. Мицич, Р.И. Мокшанцев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.Г. Юнг и др. Изучив суть проблемы, мы выяснили, что немаловажную роль при приеме на работу молодого специалиста, а затем и в его профессиональной деятельности играет отсутствие барьеров деловых коммуникаций. Однако, как показывает практика, барьеры деловых коммуникаций у выпускников существуют, и далеко не все могут их преодолеть.

На первом этапе исследования мы проанализировали образовательные программы и другие учебно-методические документы, отражающие процесс подготовки специалистов. Анализ методической документации показал отсутствие конкретных дисциплин, позволяющих обучать студентов преодолению барьеров деловых коммуникаций. Дисциплина «Культура речи и делового общения» [2] полностью эту проблему не решает. На втором этапе исследования нами решалась задача по выявлению у студентов знаний о барьерах деловых коммуникаций и их содержании. В качестве респондентов выступили студенты выпускного и 3 курса (далее «категории 1 (К-1) и 2 (К-2)»). Данный этап исследования решался с помощью комплекса методов психолого-педагогического исследования (опрос, беседа, тестирование, наблюдение и эксперимент) [3]. В опросе мы использовали следующие барьеры деловых коммуникаций:

– физические;
– психологические;
– эмоциональные;
– барьеры непонимания (фонетический барьер непонимания; стилистический барьер непонимания; семантический барьер непонимания; логический барьер непонимания) [1] (см. рис. 1).

Как показал опрос, знания студентов о барьерах деловых коммуникаций отражены на уровне слухового восприятия, т.е. «слышал, но сути не знает». О барьере № 1 слышали 20% респондентов группы «К-1» и 15% респондентов группы «К-2». О барьере № 2 знают 25% респондентов «К-1» и 15% респондентов «К-2». Барьер № 3 знаком 40% респондентов «К-1» и 30% респондентов «К-2». Знания о коммуникативном барьере – «барьере непонимания» – находятся на «нулевой» стадии. Таким образом, опрос выявил достаточно низкий уровень знаний о барьерах деловых коммуникаций у студентов обеих категорий. Беседа со студентами показала, что респонденты затрудняются раскрыть содержание каждого барьера деловых коммуникаций, а особенно это касается содержания «барьера непонимания». В связи с этим мы провели тестирование (35 тестовых заданий по

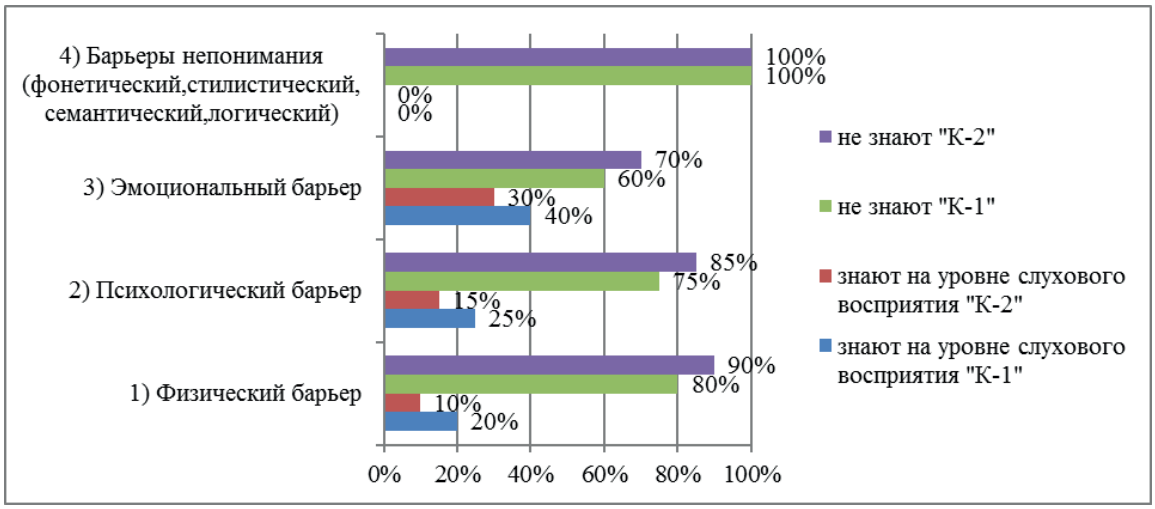


Рис. 1. Результаты знаний студентов о барьерах деловых коммуникаций на стадии опроса

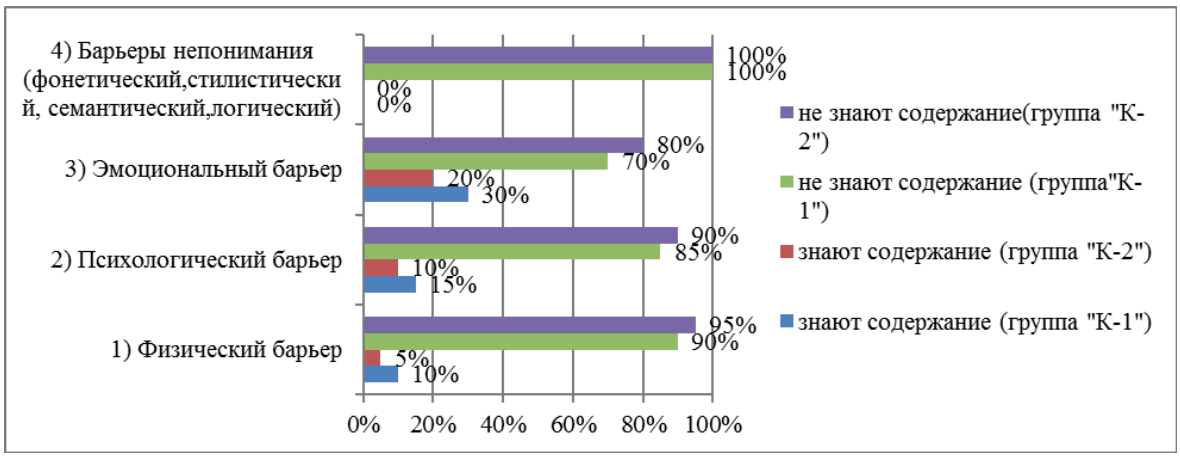


Рис. 2. Результаты знаний студентов о содержании барьеров коммуникации на стадии тестирования

всем видам барьеров деловых коммуникаций), целью которого было выявление знаний студентов по содержанию барьеров деловых коммуникаций. Результаты тестирования отражены в рис. 2.

Тестирование показало, что 90% респондентов группы «К-1» и 95% группы «К-2» не смогли раскрыть содержания барьера № 1; 85% тестируемых группы «К-1» и 90% тестируемых группы «К-2» не раскрыли содержание барьера № 2; 70% респондентов группы «К-1» и 80% тестируемых группы «К-2» не раскрыли содержание барьера № 3. К сожалению, и на данном этапе обе категории обследуемых не раскрыли содержание «барьера непонимания». Для того чтобы результаты были достоверными, мы провели наблюдение, включив студентов в деятельность по разрешению проблемных ситуаций на преодоление барьеров деловых коммуникаций, поскольку важно не только знать основные барьеры деловых коммуникаций, но и научиться успешно их преодолевать. Содержание проблемных ситуаций отражено в табл. 1.

Совместные результаты студентов по преодолению барьеров деловых коммуникаций в проблемных ситуациях в группах «К-1» и «К-2» отражены в рис. 3.

Результаты преодоления барьеров коммуникации на этапе наблюдения показали, что всего лишь 20% студентов обеих категорий пытались правильно ответить на вопросы и проиграть проблемную ситуацию № 1; 15% – ситуации № 2; 10% – ситуацию № 3. Ответ и проигрывание ситуаций № 4 – 6 показали «нулевой» результат.

Итак, опрос, беседа, тестирование и наблюдение показали, что преодоление барьеров деловых коммуникаций у студентов находится на очень низком уровне. Им необходимы дополнительные теоретические знания и практические умения в данной области деятельности. Это обусловило необходимость разработки методики преодоления барьеров деловых коммуникаций в сфере профессиональной деятельности, включающей в себя проведение с респондентами психотехник [4], психологических тренингов [5] и деловых игр [6].

Таблица 1

Проблемные ситуации на преодоление барьеров деловых коммуникаций

Барьеры деловых коммуникаций	
1	**Физические барьеры. Ситуация 1.** Вы находитесь в душном помещении. Как будет восприниматься передача информации? Какие действия вы предпримете?
2	**Психологические барьеры. Ситуация 2**. Между вами и вашим сокурсником постоянно нет понимания. Как вы будете преодолевать этот барьер? Влияет ли это на передачу информации и каким образом? Проиграйте с партнером эту ситуацию.
3	**Эмоциональные барьеры. Ситуация 3.** Вы находитесь в состоянии гнева или страха. Способны ли вы адекватно воспринимать сообщение и вникать в его смысл? Проиграйте с партнером эту ситуацию.
4	**Фонетический барьер непонимания**. **Ситуация 4.** Вы находитесь в аудитории. Ваши сокурсники громко разговаривают, употребляют «слова-паразиты». Способны ли вы адекватно воспринимать информацию и вникать в ее смысл? Проиграйте с партнером эту ситуацию.
5	**Семантический барьер непонимания. Ситуация 5.** У вас и у вашего партнера разный словарный запас. Может ли между вами быть полноценный обмен информацией? Способны ли вы адекватно воспринимать информацию и вникать в ее смысл? Проиграйте с партнером эту ситуацию.
6	**Стилистический барьер непонимания**. **Ситуация 6.** Напишите деловое письмо вашему преподавателю так, чтобы ваш стиль речи как отправителя соответствовал стилю речи получателя. Проиграйте с партнером эту ситуацию.
7	**Логический барьер непонимания. Ситуация 7.** У вас возникла проблема в подготовке реферата или доклада к одному из практических занятий (тема занятия на ваше усмотрение). Сформулируйте свою мысль так, чтобы преподавателю было понятно, о чем идет речь. В вашей речи должна быть причинно-логическая связь. Проиграйте с партнером эту ситуацию.

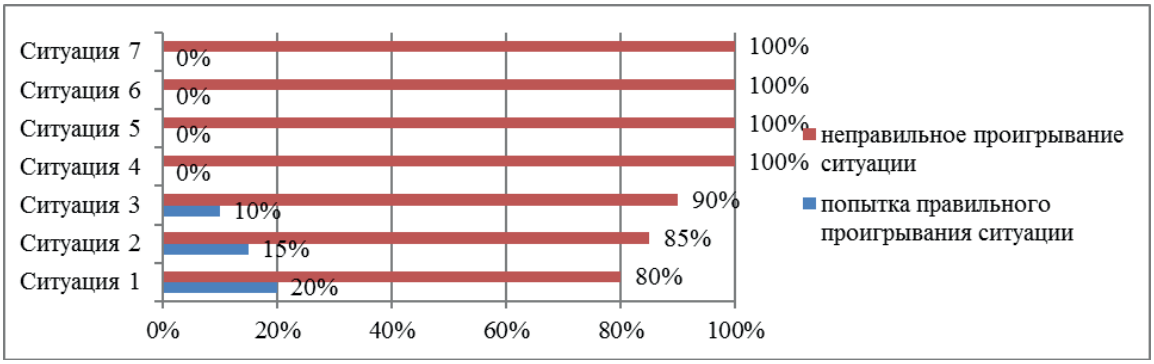


Рис. 3. Результаты преодоления барьеров деловых коммуникаций на этапе наблюдения

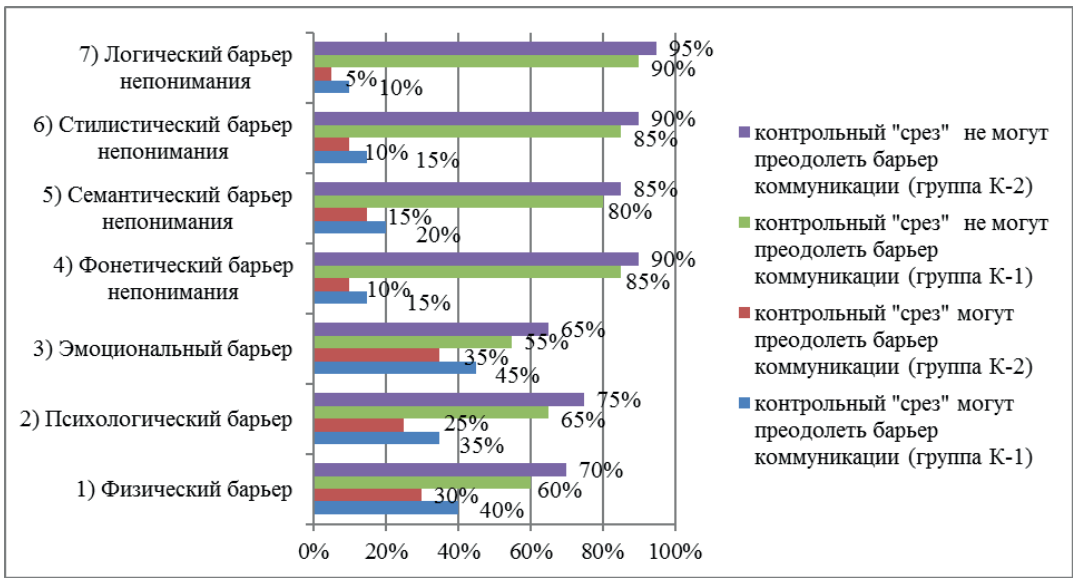


Рис. 4. Результаты контрольного «среза»

По окончании эксперимента студенты снова прошли *опрос, тестирование и разрешение проблемных ситуаций.* Сравнение результатов контрольного «среза» с исходным состоянием преодоления барьеров деловых коммуникаций дает возможность наблюдать у студентов положительную динамику. Важно, что изменилась «*нулевая» позиция* преодоления «барьера непонимания» у обеих групп респондентов. Фонетический барьер непонимания преодолели 15% группы «К-1» и 10% группы «К-2»; семантический – 20% группы «К-1» и 15% группы «К-2»; стилистический – 15% группы «К-1» и 10% группы «К-2»; логический – 10% группы «К-1» и 5% группы «К-2». Результаты контрольного среза представлены на рис. 4.

Таким образом, наблюдается положительная динамика в преодолении барьеров деловых коммуникаций у студентов. Это позволило сделать вывод, что разработанная методика преодоления барьеров деловых коммуникаций в сфере профессиональной деятельности показала свою эффективность и может, на наш взгляд, повлиять на востребованность и конкурентоспособность выпускников на рынке труда [7 – 9]. Однако данных этапов исследования недостаточно для полноценной подготовки специалистов в этом направлении. Процесс подготовки студентов к преодолению барьеров деловых коммуникаций должен быть постоянным, и работа в данном направлении будет продолжаться.

Библиографический список

1. Большунов А.Я., Киселева Н.И., Марченко Г.И., Новиков А.В., Тюриков А.Г., Чернышова Л.И. *Деловые коммуникации*: учебник для бакалавров. Москва: Финансовый университет, 2018.
2. 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://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Пидкасистый П.И., Краевский В.В., Миняев А.Ф. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений. Москва, 2012.
4. Козлов Н.И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2002.
5. Психология и этика делового общения: учебник для бакалавров. Москва: ЮРАЙТ, 2015.
6. Поскочинова О.Г., Гриднева М.А. Культура речи и деловое общение: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭФ, 2011.
7. Богданова Ю.З. Об изменении традиций воспитательной работы в вузе. Гуманитарные и социальные науки. 2018; № 6: 321 – 329.
8. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 5 (72): 413 – 414.
9. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе. Перспективы науки. 2019; № 3 (114): 68 – 71.

References

1. Bol'shunov A.Ya., Kiseleva N.I., Marchenko G.I., Novikov A.V., Tyurikov A.G., Chernyshova L.I. *Delovye kommunikacii*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Finansovyj universitet, 2018.
2. *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://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. Pidkasistyj P.I., Kraevskij V.V., Minyaev A.F. *Pedagogika:* uchebnik dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2012.
4. Kozlov N.I. *Formula uspeha, ili Filosofiya zhizni `effektivnogo cheloveka*. Moskva: AST-PRESS, 2002.
5. *Psihologiya i `etika delovogo obscheniya*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: YuRAJT, 2015.
6. Poskochinova O.G., Gridneva M.A. *Kul'tura rechi i delovoe obschenie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EF, 2011.
7. Bogdanova Yu.Z. Ob izmenenii tradicij vospitatel'noj raboty v vuze. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2018; № 6: 321 – 329.
8. Bogdanova Yu.Z. Ritorika kak vazhnaya sostavlyayuschaya professional'noj podgotovki studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 413 – 414.
9. Bogdanova Yu.Z. Innovacionnye metody prepodavaniya russkogo yazyka i kul'tury rechi v neyazykovom vuze. *Perspektivy nauki*. 2019; № 3 (114): 68 – 71.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-59-62

Grishechkina A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Bryansk State University n.a. Academician I.G. Petrovsky (Bryansk, Russia), E-mail: grishana26@mail.ru*
Furmanova M.I., *teacher of the first category (English), SOSH No. 1 (Bryansk, Russia), E-mail: grishana26@mail.ru*

FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURAL INTERACTION. The article studies training a foreign language teacher, a native speaker of secondary language culture bearer at the Faculty of Foreign Languages in a new era, designated as the interaction or integration of cultures, including in the global Internet space. The idea that the development of a competent specialist on the basis of strictly specified competencies is emphasized. The formation of intercultural competence in the context of cultural interaction occurs in parallel with the formation of communicative competence provided by programs on the practice of oral and written speech. The authors conclude that the accumulated experience on the formation of communication and intercultural competence among students at the Faculty of Foreign Languages of the Bryan State University n.a. the academician I.G. Petrovsky gives positive results. In the context of cultural interaction, the availability of these competencies ensures that each student participates in communication and intercultural communication within and outside the educational process.

Key words: **cultural interaction, secondary language personality, communicative competence, intercultural competence, competence in field of communication.**

А.М. Гришечкина, *канд. пед. наук, доц., Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, E-mail: grishana26@mail.ru*
М.И. Фурманова, *учитель англ. языка первой категории, МБОУ «СОШ № 1», г. Брянск, E-mail: grishana26@mail.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена подготовке учителя иностранного языка – носителя вторичной языковой культуры на факультете иностранных языков в новую эпоху, обозначенную как взаимодействие или интеграция культур, в том числе в мировом интернет-пространстве. Подчеркивается мысль о том, что становление компетентного специалиста возможно на основе строго разработанных компетенций. В свою очередь, формирование межкультурной компетенции в условиях культурного взаимодействия происходит параллельно с формированием коммуникативной компетенции, предусмотренными программами по практике устной и письменной речи. Авторы делают вывод о том, что накопленный опыт по формированию у студентов коммуникативной и межкультурной компетенций на факультете иностранных языков Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского дает положительные результаты. В условиях культурного взаимодействия наличие данных компетенций обеспечивает должное участие каждого студента в коммуникативной деятельности и межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса и за его пределами.

Ключевые слова: **культурное взаимодействие, вторичная языковая личность, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, компетентность в сфере коммуникации.**

Каждому периоду истории образования соответствуют свои понятия, которые неоднозначно трактуются участниками образовательного процесса. Имеются и присущие определенному времени вопросы. Сегодня в сфере образования специалистов по иностранным языкам принято говорить о культурном взаимодействии, вторичной языковой личности, иноязычной культуре, коммуникативной и межкультурной компетенциях, коммуникативной компетентности преподавателя. Все эти понятия появились в эпоху, которую принято называть «взаимодействие культур». Что они означают? Как формировать компетентного в коммуникативном плане специалиста? Эти и другие вопросы найдут свое объяснение в данной статье.

С появлением работ Е.М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Е.И. Пассова, С.Г. Тер-Минасовой, которые совершили своего рода переворот в иноязычном образовании, подготовка специалистов в данной области подразумевает, наряду с изучением языков, приобщение к культурным ценностям страны изучаемого языка. В настоящее время, несмотря на события изоляционного характера в связи с пандемией, темп интеграционных общественных процессов особенно в виртуальном пространстве продолжает нарастать. Онлайн-обучение, которое охватило планету, способствует взаимопроникновению и взаимодействию культур как никогда ранее. Настоящие тенденции нельзя не учитывать в процессе образования будущих учителей иностранного языка, культурологическая составляющая компетентности которых является одной из основных [1 – 7].

Таким образом, вот уже ряд лет иностранный язык как предмет в содержательном плане стал намного объемнее. Такой категориальный компонент, как знания, обогатился новыми понятиями. Это, прежде всего, лексический фон или фоновые знания, в том числе связанные с коннотативной лексикой, а также невербальные средства общения.

В свою очередь, фиксация названных универсалий в содержательной структуре предмета подвигла к появлению новых приемов в обучении. Данный предмет призван аккумулировать в себе одновременно несколько дисциплин, которые до сих пор изучались лишь носителями языка. К таким предметам относятся история, культурология, частично экономические науки, науки психологического цикла, литература страны, история искусства, благодаря которым познаются традиции, нравы и обычаи народа изучаемого языка [1].

Именно «в связи с этим перед учителем иностранного языка встает задача по формированию вторичной языковой личности» [6], и именно вторичная языковая личность может быть способной осуществлять коммуникацию на уровне диалога культур.

Согласно нашему представлению, понятие коммуникации вбирает в себя способность к общению благодаря использованию самых разнообразных современных платформ глобальной сети. Подготовка специалиста по иностранным языкам в современном вузе это предполагает. Не отказываясь от традиционных способов обучения, развивающих интеллект будущих учителей иностранного языка, использование современных коммуникационных технологий способствует осуществлению обозначенного диалога культур и употреблению иностранного языка в качестве средства общения.

В связи с этим сегодня востребован преподаватель-организатор, в том числе межкультурного общения, на уроке. Е.И. Пассов еще в конце прошлого века говорил о подготовке учителя «иноязычной культуры» [4], что созвучно с нашими представлениями о формировании компетентного специалиста и предполагает полную замену тематики в курсах по практическому использованию языка типа «Мой рабочий день», «Мой досуг» и т.п. темами с элементами междисциплинарных, лингвистических и экстралингвистических знаний о национальном достоянии стран, разноуровневых межгосударственных отношениях и событиях.

Таким образом, учебный языковой процесс с использованием возможностей сети, в том числе, предполагает:

- знакомство с выдающимися деятелями современности в различных областях культурной и научной жизни страны изучаемого языка;
- знакомство с тематикой произведений, рекомендуемых подрастающему поколению – носителю языка, в том числе произведений виртуального характера;
- изучение реалий страны по произведениям прошлого и современности в учебных ситуациях на примере ситуаций реальных;
- создание ситуаций-мотивов к использованию в речи всех изученных способов формулирования мысли и т.п.

В контексте данного языкового образования особое внимание уделяется лексическим безэквивалентным единицам, которые в настоящее время гораздо доступнее благодаря различным иноязычным сайтам. Однако наличие возможностей еще не говорит о непременном их использовании. Поэтому разработка методических рекомендаций по их употреблению, новых пособий, в том числе интерактивных, с различными упражнениями и заданиями для аудиторной и самостоятельной работы, – одна из задач по формированию компетентного специалиста.

Все вышеобозначенное находит отражение в программах по практике устной и письменной речи, предусматривающих различные модули: разговорная практика, анализ текста, газета, а также в программах по смежным дисциплинам, таким как межкультурная коммуникация и другим. Реализация межкультурного компонента тесно связана с решением задач, обозначенным в указанных программах, и обеспечивает реализацию общеобразовательной, практической, развивающей и воспитательной целей средствами иностранного языка. Все это заставляет преподавателя постоянно находиться в поиске приемлемых психолого-педагогических и методических решений.

Таким образом, студент, обучаясь использовать языковые средства в общении, развивает не только коммуникативную компетентность, но и, самое главное, «вторичную социализацию», о которой сказано в государственном стандарте высшего образования, и которую мы напрямую связываем с обозначенным выше понятием «второй языковой личности» [2].

В целом формирование подобной личности – глобальная задача, которая не ограничивается лишь рамками аудиторного образования. Речь идет о коммуникативной и межкультурной компетенциях. Так, одна из основных компетенций по практике устной и письменной речи характеризуется «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Развитие такой способности обязательно подразумевает наличие определенных знаний и сформированных навыков и умений.

Под знаниями, с учетом вышесказанного, мы понимаем знания системно-структурной организации изучаемого иностранного языка, языковую норму и основные стилистические особенности изучаемого языка, основные способы и приемы осуществления речевой деятельности для построения правильной речи на иностранном языке, знания культурно-исторических реалий страны изучаемого языка, нормы его этикета.

Вслед за Г.Д. Томахиным в знаниевую структуру мы также включаем лексические единицы с культурологической семантикой, а именно: реалии, топонимы, антропонимы, этнографические реалии (пища, одежда, праздники, транспорт, деньги), общественно-политические реалии, реалии системы образования, реалии, связанные с культурой (театр, кино, литература, музыка, изобразительное искусство) [5].

Соответственно, умение как вид речевой деятельности предполагает осуществление коммуникации в устной и письменной формах для обозначенных задач, в том числе самостоятельно получать знания о языке и стране изучаемого языка для полноценной современной коммуникации.

Необходимые упражнения подготавливают к восприятию и пониманию устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке общекультурной, страноведческой и бытовой тематики до 90%.

Упражнения базируются в основном на работе с устным (при аудировании) или письменным текстом по выделению ключевых слов и основной идеи

текста, подаче развернутых характеристик понятиям, значения которых выражаются по-разному в разных языках, и сквозь призму которых воспринимается и отражается в сознании человека окружающий мир. Кроме этого, предусмотрены упражнения по оперированию в ситуациях изученной бытовой лексикой, разнообразными нормативно-разговорными фразами, фразеологическими оборотами и терминами профессиональной сферы.

Особое место занимают упражнения по оформлению орфографически и пунктуационно правильно письменных высказываний в пределах лексического минимума и с использованием лексических единиц пассивного словаря.

При констатации сформированности видов речевой деятельности мы руководствуемся программным уровнем сформированности компетенций, где предусмотрены пороговый, повышенный и высокий уровни. Первый предусматривает умения репродуцирования по тематике программы на основе алгоритма или предложенного образца; второй – составление плана высказывания, репродуцирования высказываний, осуществляя перифраз и используя различные лексические единицы по тематике программы; третий – подразумевает умение строить речевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в стране изучаемого языка, продуцирование высказываний по тематике программы, выражая собственное мнение и отношение, выделение ключевых слов и основной идеи текстовой информации. Безусловно, приветствуется умение оформлять различные ситуации общения нормативными синтаксическими и интонационными моделями.

Для того чтобы строить речевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в стране изучаемого языка, необходимо воссоздавать и проигрывать ситуации, предусмотренные программой, а также другие модели социальных контекстов; типичные сценарии взаимодействия, применять и трансформировать полученные социокультурные знания в процессе письма и речи на изучаемом языке в рамках не только учебно-речевых ситуаций, но в ситуациях реального общения, что возможно во многом благодаря интернету. К сожалению, приходится констатировать, что уровень аудиторных возможностей в этой связи невелик. На занятиях по практике речи чаще всего используются записанные фрагменты аутентичных передач. Тем не менее соответствующая подборка коммуникативных заданий является достаточным стимулом для решения коммуникативных задач любой изучаемой тематики.

В качестве целей межкультурного воспитания ряд авторов называют способность к восприятию различий культур и многообразие культур, способность к критике культур, развитие новых жизненных возможностей и помощь при разногласиях и конфликтах, которые существуют на основе иерархического отношения культурных групп друг с другом в поликультурном обществе. В этой связи немаловажное значение имеет опыт межкультурного взаимодействия будущего специалиста. Задачи подобного плана реализуются благодаря опыту деятельности в области преподавания иностранных языков, полученному во время педпрактик, но, в основном, во время языковых стажировок, под руководством преподавателей в том числе. Так «иноязычная культура» начинает восприниматься будущими учителями иностранных языков в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Е.И. Пассов в цитируемой выше статье указал на элементы понятия «иноязычная культура». На занятиях по практике речи нами реализуются следующие:

1) совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, способах наиболее эффективного овладения языком как средством общения, возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся;

2) опыт осуществления речевой и учебной деятельности;

3) умение реализовывать речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества;

4) опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой [4].

В предложенном контексте иностранный язык в полном объеме «…выступает …в качестве важного средства межнационального и международного общения» [4].

Изучая иностранный язык, мы познаем окружающую нас действительность новыми средствами. Иногда они оказываются скудными и менее интересными, чем в родном языке, иногда, наоборот, языковые возможности родного языка являются более скромными. Студенты видят и понимают реальность с большего количества ракурсов, что, несомненно, расширяет их кругозор.

Совпадение языковых средств, как и их различие, говорит о многом: о схожих/разных реальностях и о схожих/разных восприятиях этих реальностей, ценностей другого мира. При общении на неродном языке происходит усвоение других ценностей. Причем, на наш взгляд, именно общение с носителями изучаемых языков является переходным мостиком от материала к постижению сути явлений, представленных в другой языковой картине. При этом постоянно происходит сравнение родных ценностей с новыми на основе языковых фактов. Таким образом, мы сближаем понятия коммуникативной и межкультурной компетенций в методическом плане с позиций того, что чем лучше формируется первая, тем легче формируется вторая.

Однако Э.П. Комарова**,** оперируя понятием языкового кода, указывает: «Используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учить не только языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство дает основание считать, что межкультурная компетенция охватывает онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная – ее языковые и речевые способности» [4].

При этом автор делает вывод о необходимости «...употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного общения», пропагандируя тем самым контекст «межкультурной парадигмы» как имеющий «большой личностно-развивающий потенциал и с этой точки зрения весьма перспективный для высшей школы» [4], что также подчеркиваем и мы.

В этой связи возникает вопрос: возможно ли формирование межкультурной компетенции без формирования коммуникативной компетенции. Ответ, скорее всего, отрицательный, поскольку лишь углубленное изучение языковых фактов, истории их появления помогает осознать суть того или другого явления. Очевидно, что обучение общению на иностранном языке подразумевает овладение межкультурными знаниями. Формирование видов речевой деятельности на этой основе способствует развитию обеих компетенций. В условиях перехода к информационному обществу становится понятным, что сегодня речь идет не просто об умении пользоваться также информационно-образовательной средой (электронная система обучения), а о формировании «информационной компетенции педагога» [3].

Таким образом, процесс образования компетентного специалиста базируется на:

- усвоении знаний и формировании навыков употребления специальных лексических единиц;
- развитии способности логически верно строить устную и письменную речь на иностранных языках, а также выполнять последовательный, двусторонний перевод (в том числе «с листа») в рамках культурно-бытовой и профессиональной сфер общения;
- совершенствовании умений вести на иностранном языке беседу, участвовать в дискуссии, делать сообщения в пределах различной тематики в соответствии с нормами речевого этикета;
- развитии способности к восприятию иноязычной культуры при обрабатывании различной информации, полученной из печатных, аудиовизуальных, аудитивных источников;
- совершенствовании умений пользования различной иностранной литературой, в том числе справочной (энциклопедиями, толковыми, идиоматическими, словарями, словарями синонимов, антонимов и др.), с целью расширения общего и лингвистического кругозора.

Как показывает практика, накопленный опыт по формированию у студентов коммуникативной и межкультурной компетенций на факультете иностранных языков Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского дает положительные результаты. В условиях культурного взаимодействия наличие данных компетенций обеспечивает должное участие каждого студента в коммуникативной деятельности и межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса и за его пределами.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2004; № 1: 3 – 8.
3. Клименко М.В., Купреева Я.С. Преимущества использования электронной системы обучения при организации самостоятельной работы студентов. *Актуальные проблемы педагогики и образования*: сборник научных статей. Брянск: РИО БГУ; Издательство «Полиграм-Плюс», 2019: 290 – 295.
4. Комарова Э.П. Лингвокультурологические аспекты межкультурной коммуникации. *Фундаментальные исследования.* 2004; № 2: 56 – 58.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-пресс, 2010.
6. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? *Иностранные языки в шк*оле. 1996; № 6: 22 – 27.
7. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва, 2006.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Gal'skova N.D. Mezhkul'turnoe obuchenie: Problema celej i soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; № 1: 3 – 8.
3. Klimenko M.V., Kupreeva Ya.S. Preimuschestva ispol'zovaniya `elektronnoj sistemy obucheniya pri organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej. Bryansk: RIO BGU; Izdatel'stvo «Poligram-Plyus», 2019: 290 – 295.

4. Komarova `E.P. Lingvokul'turologicheskie aspekty mezhkul'turnoj kommunikacii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2004; № 2: 56 – 58.
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa-press, 2010.
6. Tomahin G.D. Lingvostranovedenie: chto `eto takoe? *Inostrannye yazyki v shk*ole. 1996; № 6: 22 – 27.
7. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-62-63

Davydova L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: lugena2003@mail.ru*
Myachina V.A*., teacher of a foreign language, MBOU of Astrakhan "SOSH No. 48" (Astrakhan, Russia), E-mail: vergaf@mail.ru*
Tolstykh O.S*., senior teacher, Department of Biochemistry, Biomechanics and Natural Sciences, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (KSUFKST) (Krasnodar, Russia), E-mail: olga.srv@mail*

SPECIAL FEATURES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS. The article describes results of diagnostics of value orientations of primary school students. The qualitative and quantitative interpretation of the obtained empirical data is presented. The priority of terminal and instrumental values of primary school children is considered. The analysis of the obtained results allows to conclude that the general trend in determining the significance and attitude to life values is communication with friends and other people, as well as material well-being. Values such as health care, safety, and safe behavior are much less expressed. The conducted diagnostic study has a practice-oriented orientation. The presented material can be significant for further consideration of the problem of providing pedagogical conditions, the search for innovative tools and technologies in order to form the value orientations of younger students, contributing to the achievement of personal results and improving the quality of education.

Key words: **values, value orientations, special features of younger schoolchildren's value orientations.**

Л.Н. Давыдова, *д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: lugena2003 @mail.ru*
В.А. Мячина, *учитель ин. языка, МБОУ «СОШ № 48», г. Астрахань, E-mail: vergaf@mail.ru*
О.С. Толстых, *ст. преп. Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ), г. Краснодар, E-mail: olga.srv@mail*

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описываются результаты диагностики ценностных ориентаций младших школьников. Представлена качественная и количественная интерпретация полученных эмпирических данных. Рассматривается приоритетность терминальных и инструментальных ценностей младших школьников. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что общей тенденцией в определении значимости и отношения к жизненным ценностям выступает общение с друзьями и другими людьми, а также материальное благосостояние. Гораздо менее были выражены такие ценности, как забота о здоровье, обеспечение безопасности и безопасное поведение. Проведенное диагностическое исследование имеет практико-ориентированную направленность. Представленный материал может быть значим для дальнейшего рассмотрения проблемы обеспечения педагогических условий, поиска инновационных средств и технологий с целью формирования ценностных ориентаций младших школьников, способствующих в итоге достижению личностных результатов и повышению качества образования.

Ключевые слова: **ценности, ценностные ориентации, особенности ценностных ориентаций младших школьников.**

В формате настоящего исследования во внимание принимается сущность и роль ценностей, которые обоснованы Л.В. Баевой. В общем виде ценность определяется автором как комплекс направленных от субъекта к объективной реальности волевых, эмоциональных, интеллектуальных переживаний, воплощающих в себе наиболее значимые целе- и смыслосодержащие притязания и устремления. Автор справедливо отмечает, что за субъектом остается право интерпретации ценностей, ответственности за осуществленный выбор [1, с. 12].

Учитывая, что личность и мир представляют собой динамичные, постоянно изменяющиеся системы, суть отношений между ними заключается во взаимовлиянии, определяющем направленность их дальнейших отношений. При этом ценности выступают мерой участия личности в становлении реальности и критерием значимости для ее развития.

Ценностное основание субъекта присутствует в мировоззрении и проявляется во всех его формах, в принципах, во взглядах, убеждениях, в реальной готовности к определенному типу поведения и виду деятельности [2 – 8].

Ценность рассматривается как переживаемая форма отношений человека к общезначимым и социально принятым образцам, от осознания которых зависит способность личности оценивать и сохранять в памяти прошлое и проектировать свое будущее [7, с. 767].

Известно, что ценностные ориентации отражают личностный смысл, отношение к объектам действительности, включающей понятия, умения, поступки, нормы, идеалы, объекты культуры, творчества, продукты и результаты труда человека, ради которых разворачивается деятельность личности [5, с. 441].

Исследование ценностных ориентаций младших школьников позволяет выявить их особенности и преобладающую направленность, поскольку они детерминируют взаимоотношения, принимаемые решения, совершаемые действия и поведение.

В исследовании приняли участие 200 младших школьников, обучающихся во втором классе школ г. Астрахани и г. Краснодара. Респонденты в равном количестве составляли 1 группу (гр-А) и 2 группу (гр-К). Для изучения ценностных ориентаций младших школьников использовались адаптированные варианты методик «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин) и «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Применяемые методики являются валидными и надежными, что позволяют вести речь о достоверности полученных результатов проведенного исследования.

При использовании опросника «Индекс отношения к здоровью» младшим школьникам предлагалось выразить личностную степень значимости перечисленных ценностей. Необходимо было выбрать три наиболее важных и три наименее важных ценностей и жизненных приоритетов. Интерпретация результатов основывалась на присвоении ранга (от 1 до 7), то есть чем выше ранг, тем меньше степень значимости. Значимость выбранной ценности из наиболее важных определяется по порядку предпочтений. При этом первой ценности, названной из наименее важных, присваивается 7 ранг, второй – 6 ранг и соответственно третьей ценности, выбранной из наименее важных, присваивается 5 ранг. Невыбранной ценности присваивался 4 ранг.

После обработки эмпирических данных были получены следующие результаты. Доминирующими ценностями младших школьников выступали «общение с друзьями и другими людьми». Эти ценности имели наиболее большое значение и были указаны первыми из трех по значимости у 81% респондентов в гр-А и 80% в гр-К. «Хорошие вещи и материальное благосостояние» с присвоенным вторым рангом из наиболее важных ценностей отметили 63% обучающихся гр-А и 65% в гр-К от общего количества респондентов. Однако такому жизненному ориентиру, как «труд и учеба», был присвоен второй ранг из наиболее важнейших ценностей только у 25% младших школьников в гр-А и 28% в гр-К.

Весьма значимо, что «общение с природой» было отмечено у 35% второклассников как третий ранг из наиболее важных ценностей в гр-А и у 40% в гр-К.

Однако значительно ниже, чем в предыдущем числовом выражении, был присвоен третий ранг такой исследуемой жизненной ценности, как «безопасность, безопасное поведение», которую отметили 5% от общего количества респондентов в гр-А и 8% в гр-К. Было выявлено, что среди наиболее предпочтительных ценностей «здоровье и жизнь», «любовь, семейная жизнь» не были отмечены ни одним из испытуемых в обеих группах.

Далее при анализе результатов выявилось следующее. Среди наименее важных ценностей с присвоением 7 ранга первой младшими школьниками была

названа «учеба и труд» – 23% в гр-А и 21% в гр-К от общего числа респондентов. Второе место среди менее значимых ценностей, обозначенное рангом 6, выступила «безопасность и безопасное поведение» – у 50% в гр-А и 48% в гр-К. Среди менее важных, как и среди более важных, «хорошие вещи, материальное благополучие» были указаны на третьем месте с присвоением 5 ранга у 48% младших школьников гр-А и 43% гр-К. Выявлено, что среди наименее важных ценностей исключены «здоровье и жизнь», а также «любовь, семейная жизнь».

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что общей тенденцией в определении значимости и отношения к жизненным ценностям выступает общение с друзьями и другими людьми, а также материальное благосостояние. В свою очередь, не нашли отражение такие ценности, как забота о здоровье, обеспечение безопасности и безопасное поведение.

Использование методики «Ценностные ориентации» предполагало выявление ценностных ориентаций, определяющих содержательную сторону направленности личности младших школьников. Основу терминальных ценностей составляют убеждения в том, к чему необходимо стремиться, а инструментальных ценностей – убеждения в том, какое свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [8, с. 57 – 62]. Обработке подвергались полученные данные по вышеуказанным ценностям с учетом двух переменных: приоритетные (с указанием 1, 2, 3 ранга значимости) и незначимые (с указанием соответственно самых низких рангов значимости).

Проанализировав полученные данные выборки, можно выделить три абсолютно принимаемые ценности, включающие «наличие хороших и верных друзей» у 78% второклассников гр-А и 76% в гр-К, «материально обеспеченная жизнь» – у 60% в гр-А и соответственно 63% в гр-К, «развлечение» – у 53% в гр-А и 50% в гр-К. Замечено, что процент выбора указанных ценностей весьма преобладает над другими и, на наш взгляд, достаточно высок. Выбор «здоровье, жизнь и безопасность» как ценности осуществили 13% от общего количества респондентов в гр-А и 12% в гр-К, но данная ценность не попадает в приоритетный перечень.

К числу незначимых ценностей можно отнести «стремление сделать свое дело качественно, до конца». Такое отношение определилось у 38% от общего количества респондентов в обеих группах. На наш взгляд, это говорит о несформированности способностей к волевым усилиям, неустойчивом протекании психических процессов в растущем организме младших школьников.

Стоит отметить, что также менее всего младших школьников привлекает необходимость «соблюдения правил поведения» в общественных местах. Такое отношение выразили 29% респондентов в гр-А и 25% в гр-К. Полагаем, что это свидетельствует об актуальности проблемы воспитания культуры поведения и развития силы воли младших школьников.

Дальнейший анализ полученных результатов позволил выявить приоритет терминальных ценностей. Так, «независимость» и «свобода» включены в приоритетный список ценностей у 66% от общего количества всех участников эксперимента. Однако при этом умения логически мыслить, принимать обдуманные и оптимальные решения, проявляющиеся как «рационализм», а также «самоконтроль» не носят абсолютный характер отверженности и указаны в перечне приоритетных ценностей только у 24% от общего количества испытуемых гр-А и 25% в гр-К.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что ценности группируются испытуемыми в разные блоки. В связи с этим следует выделить некоторые особенности ценностных ориентаций второклассников.

Высоко значимыми ценностями в данной выборке считаются общение, наличие верных друзей, доброе отношение. В целом можно выделить тенденцию ориентации детей данного возраста на получение хороших оценок, поддержку со стороны родителей, добрые взаимоотношения, в целом – на позитивный фон общения. При этом не исключаются материальное благополучие и развлечения.

К числу не принимаемых, но и не особо отвергаемых ценностей принадлежат познание (возможность расширения своего образования и т.д.), гармония и развитие, уверенность в себе. Причина такого игнорирования нам видится в том, что на данном этапе второклассников интересуют в большей степени оценки, похвала, одобрение со стороны окружающих, а личностный смысл учения и познания находится в стадии формирования.

Культура поведения, культура деятельности слабо отражены в сфере целевых стремлений младших школьников на данном этапе развития.

Исследуемые ценности, такие как здоровье и безопасное поведение, частично включены в иерархию жизненных ценностей младших школьников. К сожалению, здоровью, сохранению жизни, безопасности младшими школьниками не придается большого значения. Это можно объяснить общей особенностью данного возрастного периода развития младших школьников, когда редко имеются проблемы со здоровьем.

Самым ценным человеческим качествам предпочтение отдают большинство опрошенных второклассников, таким как аккуратность, воспитанность (хорошие манеры), независимость и свобода, чуткость (заботливость).

Незначимыми качествами, но имеющими маргинальный характер, были признаны честность (правдивость, искренность), эффективность в делах, ответственность (чувство долга, умение держать слово), смелость.

На основе проведенного анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что такие качества, как терпение, самоконтроль, твердая воля, рационализм, не нашли отклика у респондентов. Возможно, наблюдается слабая значимость этих качеств потому, что они пока не имеют ценности для младших школьников с точки зрения их витагенного опыта.

Проведенное диагностическое исследование имеет практико-ориентированную направленность. Представленный материал может быть значим для дальнейшего рассмотрения проблемы обеспечения педагогических условий, поиска инновационных средств и технологий с целью формирования ценностных ориентаций младших школьников, способствующих в итоге достижению личностных результатов и повышению качества образования.

Библиографический список

1. Баева Л.В. *Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии*: монография. Москва: Прометей. МПГУ, 2003.
2. Владимирова Е.К. *Исследование ценностных ориентаций личности. Психологический журнал.* 2001; № 4: 15 – 21.
3. Давыдова Л.Н., Мирзоева Е.В., Мячина В.А., Толстых О.С. Модель воспитания человека культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 264 – 270.
4. Овда Л.Г., Кулешова Л.Н. Ценностные ориентации младших школьников на современном этапе научно- технического прогресса. *Человек в современном мире*. 2018; № 1: 152 – 156.
5. *Психология. Словарь*. Москва: Политиздат, 1990.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика:* учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр « Академия», 2008.
7. *Современный философский словарь*. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015.
8. *Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность*. Москва: ООО «Издательство АСТ», 1997.

References

1. Baeva L.V. *Cennostnye osnovaniya individual'nogo bytiya: Opyt `ekzistencial'noj aksiologii*: monografiya. Moskva: Prometej. MPGU, 2003.
2. Vladimirova E.K. Issledovanie cennostnyh orientacij lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; № 4: 15 – 21.
3. Davydova L.N., Mirzoeva E.V., Myachina V.A., Tolstyh O.S. Model' vospitaniya cheloveka kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 264 – 270.
4. Ovda L.G., Kuleshova L.N. Cennostnye orientacii mladshih shkol'nikov na sovremennom `etape nauchno- tehnicheskogo progressa. *Chelovek v sovremennom mire*. 2018; № 1: 152 – 156.
5. *Psihologiya. Slovar'*. Moskva: Politizdat, 1990.
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika:* uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr « Akademiya», 2008.
7. *Sovremennyj filosofskij slovar'*. Moskva: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2015.
8. *`Enciklopediya psihologicheskih testov. Lichnost', motivaciya, potrebnost'*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 1997.

Статья поступила в редакцию 15.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-63-66

Doglaev A.Yu., *chess coach, MAU MO "Sports School n.a. A.F. Orlovsky" (Nyagan); postgraduate, Kalmyk State University n.a. B.B. Gorodovikov (Elista, Russia), E-mail: doglaev85@mail.ru*

EXPERIENCE IN ACTIVATING INTELLECTUAL INCLINATIONS AND ABILITIES JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION. The article reveals the process of activating intellectual inclinations and abilities of younger students in the system of additional education. A modern junior schoolchild, an intellectually developed personality, activating his inclinations and abilities in the process of being involved in the creative process, creating original, unusual, non-standard ideas and products of activity, in the process of mastering the game of chess. The author presents the experience of activating intellectual

inclinations and abilities of young chess players on the basis of the MAU MO Nyagan "School named after A.F. Orlovsky". To achieve the expected result, the following tasks are defined: to reveal the initial level of inclinations and abilities of young chess players; to determine the main means of development of intelligence used in the system of additional education; to develop a complex of chess problems that activate the intellectual inclinations and abilities of younger students. Experimental research made it possible to conclude that the process of realizing the inclinations and abilities of young chess players requires the creation of a certain system of chess tasks aimed at enhancing mental activity, the development of intelligence. The activation of intellectual inclinations and abilities of junior schoolchildren using the task approach is usually carried out in the process of writing elementary games, constructing and consistently solving original chess problems in non-standard ways, getting acquainted with new and exciting games and chess ideas. The results of the study show that the assumptions that the implementation of the intellectual inclinations and abilities of younger schoolchildren will be more effective are confirmed, if the conditions, criteria and indicators for the implementation of inclinations, abilities are taken into account, the corresponding tasks and tasks are selected, developed and systematized.

Key words: **intelligence, inclinations, abilities, activity, actualization, task approach.**

А.Ю. Доглаев, *тренер по шахматам МАУ МО г. Нягань «Спортивная школа им. А.Ф. Орловского», г. Нягань, аспирант ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: doglaev85@mail.ru*

ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАТКОВ И СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает процесс активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования. Современный младший школьник – интеллектуально развитая личность, активизирующая свои задатки и способности в процессе включенности в творческий процесс, создания оригинальных, необычных, нестандартных идей и продуктов деятельности, в процессе освоения игры в шахматы. Автором представлен опыт активизации интеллектуальных задатков и способностей юных шахматистов на базе МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского».

Для достижения предполагаемого результата были определены задачи: выявить исходный уровень задатков и способностей юных шахматистов; определить основные средства развития интеллекта, применяемые в системе дополнительного образования; разработать комплекс шахматных задач, активизирующих интеллектуальные задатки и способности младших школьников. Опытно-экспериментальное исследование позволило заключить, что процесс реализации задатков и способностей юных шахматистов требует создания определенной системы шахматных задач, нацеленных на активизацию мыслительной деятельности, развитие интеллекта. Активизация интеллектуальных задатков и способностей младших школьников на основе задачного подхода, как правило, проводится в процессе написания элементарных партий, конструирования и последовательного решения оригинальных шахматных задач нестандартными способами, знакомства с новыми и увлекательными партиями и шахматными идеями.

По итогам проведенного исследования подтверждены предположения о том, что реализация интеллектуальных задатков и способностей младших школьников будет более эффективной, если будут учтены условия, критерии и показатели реализации задатков, способностей, подобраны, разработаны и систематизированы соответствующие задачи и задания.

Ключевые слова: **интеллект, задатки, способности, деятельность, актуализация, задачный подход, сложные интеллектуальные задачи**.

Актуальность темы статьи определена модернизацией системы образования, активизирующей интеллектуальные задатки и способности индивида, обусловливающей необходимость реализации необходимых умений и навыков адаптации к постоянно изменяющемуся окружающему внешнему миру, определяющей целенаправленную, результативную деятельность личности. Основой интеллектуальной активности личности является объективная потребность в саморазвитии и самореализации.

Сразу после рождения на базе врожденных задатков у ребенка начинают формироваться мозговые механизмы различных индивидуально своеобразных способностей (И.П. Павлов).

Суть и содержание процесса реализации интеллектуальных задатков и способностей личности состоит в том, чтобы в процессе обучения передать ей те способы креативной деятельности, которые можно только развить, преодолевая множество проблем (И.Я. Лернер).

Младший школьный возраст является благоприятным для реализации интеллектуальных задатков и способностей, именно в этом возрасте дети любознательны, с огромным желанием познания окружающей действительности, что является предпосылкой для будущей активной интеллектуальной деятельности. Современный младший школьник – интеллектуально развитая личность, активизирующая свои задатки и способности в процессе включенности в творческий процесс, создания оригинальных, необычных, нестандартных идей и продуктов деятельности.

Проблеме актуализации интеллектуальных задатков и способностей личности посвящены исследования многих ученых (Б.Г. Ананьев [1]; Л.С. Выготский [2, с. 157 – 173], В.В. Давыдов [3], Л.В. Занков [4], З.И. Калмыкова [5, с. 103], В.В. Онишина [6], С.Л. Рубинштейн [7], А.Э. Симановский [8], Б.М. Теплов [9], Д.Б. Эльконин [10]

А.Н. Леонтьев утверждал, что развитие способностей идёт в силу как бы «вовлечённости» задатков в деятельность, служащих общими внутренними предпосылками формирования и развития способностей [11]. Способности – это качества работающих систем, реализующих некоторые психические функции, обладающих субъективной мерой выраженности, обнаруживающихся через успех, осуществляющихся в любой деятельности [12, с. 120], характеризующихся успешностью её выполнения.

Технология активизации и реализации природных задатков и способностей особенно популярна на Западе и в Японии, что говорит о желании людей в технологически развитых странах изменить свою жизнь к лучшему [13, с. 27], полностью реализовать себя в этой жизни и др.

На современном этапе способности трактуются как особенности личности, имеющие отношение к формированию знаний и умений, успешному выполнению деятельности и формирующиеся в ней. Личность проявляется и развивается в деятельности, представляющей собой специфическую активность человека, которая направлена на преобразование и совершенствование внешнего мира и себя [14].

Особенно актуальна проблема активизации задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования, в процессе активной игровой деятельности, направленной на освоение этносоциокультурного опыта [15, с. 21].

Шахматы – вечная игра, формирующая сложный интеллект, который, состоит из навыков решения когнитивных задач и обработки информации («книжный ум») [16, с. 102], развивающая основные структурные компоненты интеллектуальных задатков и способностей, навыки самостоятельного обоснования выбора нестандартного решения возникающих проблем, предполагающая знакомство с новыми идеями в различных областях знаний. Проблема активизации задатков и способностей младших школьников представляется особенно актуальной, рассматривается как технологический этап, продвигающий юных шахматистов на более высокий уровень деятельности.

Опыт активизации интеллектуальных задатков и способностей юных шахматистов был наработан нами в шахматной школе на базе МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского».

Цель предпринятого нами исследования – определить возможности активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в процессе обучения игре в шахматы.

Для достижения поставленной цели были определены задачи: выявить исходный уровень задатков и способностей юных шахматистов; определить основные средства развития интеллекта, применяемые в системе дополнительного образования; разработать комплекс шахматных задач, активизирующих интеллектуальные задатки и способности младших школьников. Достижение цели реализации интеллектуальных задатков и способностей юных шахматистов происходит в процессе использования задачного подхода, интенсивно развивающего сознание, **логическое мышление,** пространственное воображение, внимание и память, реализующего ФГОС, проблемного, развивающего обучения, основанного на деятельностном подходе к обучению [17].

По результатам проведенного анализа была разработана и внедрена в учебный процесс система шахматных задач.

Процесс реализации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе обучения игре в шахматы обеспечивается созданием в шахматных школах креативно-образовательной среды; использованием в образовательном процессе системы шахматных задач, являющихся главными источниками технологии обучения шахматам, способствующих овладению младшими школьниками содержанием задач, и новыми мыслительными приемами, выработки умений мыслить нестандартно. Особое внимание уделяется отбору

материала для занятий, которые способствуют повышению общего интеллектуального уровня обучаемых. Активно используются интеллектуальные игры, задания, которые проводились как на занятиях, так и во время соревнований, мультимедийные технологии, демонстрируются учебные, научно-популярные фильмы, привлекаются мастера, чемпионы, организуются тематические экскурсии и др. Интеллектуальная деятельность включает в себя участие в школьных, городских, окружных, всероссийских и международных соревнованиях.

Интеллектуальная активность предполагает знакомство обучающихся с увлекательными партиями и шахматными идеями, в процессе которых важно было пронаблюдать, каков уровень (высокий, средний, низкий) подготовленности младших школьников к интеллектуальной и другой разнообразной деятельности.

Обучение игре в шахматы – это последовательное решение системы шахматных задач, требующих овладения новыми способами действий, новыми мыслительными приемами, вызывающих активные действия, выступающих как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, определяющих интеллектуальное пространство, в котором ученик готовится выполнять мыслительные действия нестандартным, креативным способом.

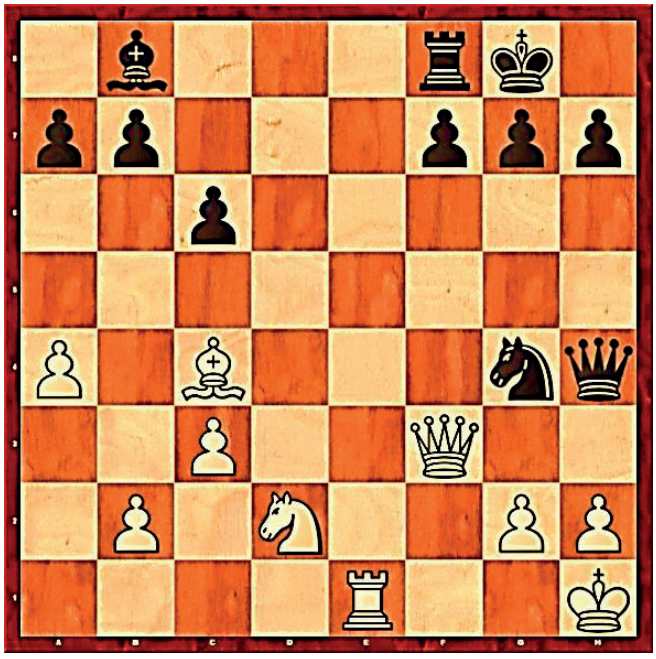
Активизация интеллектуальных задатков и способностей младших школьников, как правило, проводится в процессе написания элементарных партий, конструирования оригинальных шахматных задач, их решение нестандартными способами, при наличии внешних и внутренних условий. Если внешние условия не зависят о самой личности, то к внутренним, субъективным условиям относится готовность юного шахматиста к реализации своих задатков и способностей, изменению своего внутреннего мира, что определяет в дальнейшем его инициативность и активность. Главное – активная деятельность ребёнка.

Интеллектуальная активность предполагает умение следовать от традиционного решения задач к другому – оригинальному, нестандартному, имеющему склонность к интуиции, а также способность к анализу, умение «увидеть» неочевидное.

Основным показателем реализации задатков и способностей младшего школьника, включенность в деятельность является наличие у него разума, перспективного мышления, интуиции, способности к анализу.

Активизация интеллектуальной деятельности юных шахматистов осуществляется при наличии жизненной цели к достижению шахматных высот; реализации творческих задач как важного элемента в системе шахматной подготовки. Выбор учащимися заданий – это технология формирования мотивации к достижению и оптимизации уровня притязаний, может означать повышение интеллектуального уровня учащегося и рост мотивации. Показателем является максимальное количество вариантов правильных решений; создание в школах шахмат креативной среды; задачный метод обучения, способствующий выработке у школьников умений мыслить нестандартно; авторские методические разработки «Реши шахматную задачу несколькими способами», «Задачи по шахматам с пошаговым ростом уровня трудности», технология приобретения опыта решения нестандартных шахматных задач; игра «Нестандартные приемы решения шахматных задач»; педагогические технологии, способствующие развитию интеллектуальной активности младших школьников.

Мат в 2 хода. Ход белых



Ответ: Ф:f7 + Л:f7 2.Ле8Х

Интеллектуальная активность младших школьников реализуется в процессе моделирования и решения нестандартных шахматных задач; научно-методического сопровождения и психолого-педагогической диагностики её результатов; в деятельности, направленной на развитие личностных качеств; методами педагогического воздействия; реализации жизненной цели к повышению шахматного мастерства. В качестве примера приведём одну из *задач,* предлагаемых юным шахматистам*, активизирующих р*еализацию интеллектуальных задатков и способностей, мотивирующих к самосовершенствованию.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были внедрены технологии, способствующие реализации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе обучения игре в шахматы, решены задания с возрастающим уровнем трудности, позволившие научить выполнять задачи нестандартным методом.

В ходе проведенных исследований были определены условия активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе обучения игре в шахматы: наличие жизненной цели к овладению шахматным мастерством; реализация творческих заданий как важного элемента в системе подготовки; наличие конкретных обстоятельств в игровых и событийных моментах.

Исследование позволило заключить, что процесс реализации задатков и способностей младших школьников, развитие умений и навыков, способности активно наблюдать, обнаруживать и замечать закономерности, строить умозаключения, производить обобщения необходимо использовать как систему оригинальных заданий; сопоставлять итоги с результатами овладения учащимися обусловленного раздела преподаваемого материала; донести до ребенка позицию автора шахматной партии с помощью привлечения мастеров, чемпионов к выступлениям перед учениками; использования мультимедийной техники, сеансов одновременной игры, интернет-турниров, игр «вслепую» и др. Интеллектуальное пространство включает в себя исследовательскую деятельность, участие в школьных, городских всероссийских и международных соревнованиях. Полученные результаты позволяют зафиксировать определенный уровень интеллектуальных задатков и способностей младших школьников. У детей формировались такие качества, как внимание, память, школьники активно тренировали смекалку, догадливость, а также слуховую и зрительную память [18, с. 192]. Школьники, активизируют свой ум, стремятся индивидуально решить задачу. При проведении анализа и обобщении, интерпретации результатов тестирования мы обращали внимание на беглость, гибкость и оригинальность полученных ответов (составляющие творчества). Проявились интеллектуальные задатки и способности юных шахматистов: глубина, гибкость, оригинальность, аналитичность, перспективность мышления. Реализация интеллектуальных задатков и способностей юных шахматистов на основе задачного подхода в системе дополнительного образования значительно повышает качество их подготовки. Проделанная нами работа показала, что постепенное усложнение шахматных задач содействует созданию у учащихся устойчивой мотивации, стремлению к постоянному поиску, саморазвитию и реализации своих интеллектуальных задатков и способностей: дети научились находить существенные признаки предметов, сравнивать и обобщать, возросла концентрация внимания.

В результате с 2013 по 2020 гг. на Первенстве Ханты-Мансийского автономного округа-Югры по решению шахматных композиций юные шахматисты МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского» постоянно завоевывали золотые, серебряные и бронзовые медали. По итогам проведенного исследования мы подтвердили свои предположения о том, что реализация интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в шахматной школе будет более эффективной, если будут учтены условия, критерии и показатели развития творческих задатков, способностей учащихся, подобраны, разработаны и систематизированы соответствующие задачи и задания.

Таким образом, в содержание педагогической деятельности по реализации интеллектуальных задатков и способностей детей вошли такие формы работы, как проведение анкетирования детей и соответствующего анализа их уровня реализации задатков и способностей к интеллектуальному творчеству, а также обсуждение результатов анкетирования с родителями младших школьников, применение игры «Нестандартные приемы решения шахматных задач», задачный подход, акцентирование внимания на концептуальном потенциале шахматных дисциплин.

Осуществленный анализ состояния разработанности проблемы реализации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе обучения игре в шахматы показал, что суть и содержание развития состоит в том, что появляется внутренняя деятельность личности младшего школьника, представляющая собой комплекс интеллектуальных действий.

Наш опыт реализации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования в процессе обучения игре в шахматы показал, что для этого требуется создание определенной системы шахматных задач, нацеленной на активизацию мыслительной деятельности, способности активно сопоставлять, обнаруживать и замечать закономерности, строить умозаключения, производить обобщения, активизацию деятельности младшего школьника.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекопознания*. Воронеж, 1996.
2. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций. *Психология способностей*: хрестоматия. Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЕК, 2012.
3. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва, 1986.
4. Занков Л.В. *Избранные педагогические труды*. Москва,1996.
5. Калмыкова З.И. К вопросу о критериях умственного развития. *Обучение и развитие*. Москва, 2000.
6. Онишина В.В. Развитие интеллекта младшего школьника в урочной и внеурочной деятельности. *Академия социального управления*. 2016; № 1: 363 – 369.
7. Рубинштейн С.Л. *Способности*. Available at: http://www.psychologyonline.net/articles/doc-171.html
8. Симановский А.Э. *Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников*: монография. Москва, 2018.
9. Теплов Б.М. *Избранные труды*. Москва, 1985; Т. 1 – 2.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971; № 4.
11. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1975.
12. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. Москва, 1994.
13. Экман П., Далай-лама. *Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия*. Санкт-Петербург, 2017.
14. Волков Б.С. *Психология младшего школьника*. Москва, 2002.
15. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям педагогического направления. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательский дом «РАО», 2006.
16. Стернберг Р. *Интеллект успеха*. Москва: Попурри, 2015.
17. Доглаев А.Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода. *Известия ВГПУ*. Серия: Педагогические науки. 2020; № 4 (147): 91 – 95.
18. Metcalf F. Gallagher Bj. *Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success.* First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved, 2012.

References

1. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekopoznaniya*. Voronezh, 1996.
2. Vygotskij L.S. Problema razvitiya vysshih psihicheskih funkcij. *Psihologiya sposobnostej*: hrestomatiya. Moskva: MPSU; Voronezh: MODEK, 2012.
3. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya*. Moskva, 1986.
4. Zankov L.V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy.* Moskva,1996.
5. Kalmykova Z.I. K voprosu o kriteriyah umstvennogo razvitiya. *Obuchenie i razvitie*. Moskva, 2000.
6. Onishina V.V. Razvitie intellekta mladshego shkol'nika v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti. *Akademiya social'nogo upravleniya*. 2016; № 1: 363 – 369.
7. Rubinshtejn S.L. *Sposobnosti*. Available at: http://www.psychologyonline.net/articles/doc-171.html
8. Simanovskij A.`E. *Razvitie sposobnosti k intellektual'nomu tvorchestvu u mladshih shkol'nikov*: monografiya. Moskva, 2018.
9. Teplov B.M. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1985; T. 1 – 2.
10. `El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Voprosy psihologii*. 1971; № 4.
11. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1975.
12. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva, 1994.
13. `Ekman P., Dalaj-lama. *Mudrost' Vostoka i Zapada. Psihologiya ravnovesiya*. Sankt-Peterburg, 2017.
14. Volkov B.S. *Psihologiya mladshego shkol'nika*. Moskva, 2002.
15. Pan'kin A.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po special'nostyam pedagogicheskogo napravleniya. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'skij dom «RAO», 2006.
16. Sternberg R. *Intellekt uspeha.* Moskva: Popurri, 2015.
17. Doglaev A.Yu. Realizaciya intellektual'nyh sposobnostej yunyh shahmatistov na osnove zadachnogo podhoda. *Izvestiya VGPU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2020; № 4 (147): 91 – 95.
18. Metcalf F. Gallagher Bj. *Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success.* First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-66-68

***Zima V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*
***Kolesnikova T.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*
***Selyukova E.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tania26ct@yandex.ru*

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE PRIMARY EDUCATION. The article examines features of application of individualization of the educational process in primary school. Individualization of learning, adaptation of the impact of the school to the diverse needs of students is the task facing the education system in accordance with the Federal State Educational Standard. Scientific research related to the individualization of teaching has a long history and numerous descriptions in the literature. Nevertheless, as school reality shows, this issue requires further study. Currently, a significant assessment of the individualization of teaching and its rank in the learning process at the initial educational stage requires, first of all, the unification of teachers' views on this process in teaching. In individual teaching, the teacher directs his attention to individual students and adjusts the teaching in accordance with their predispositions. In this mode, each student in the class works at their own pace and at the appropriate level. It is hard not to see the advantages of using it – everyone is different, has different needs and opportunities. Therefore, teachers must take into account individualization in lessons, starting from primary school.

Key words: **individualization of teaching, educational needs, methods and methods of teaching,**

***В.А. Зима,** канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tania26ct@yandex.ru*
***Т.В. Колесникова,** канд. пед. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tania26ct@yandex.ru*
***Е.А. Селюкова,** канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tania26ct@yandex.ru*

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

В статье рассматриваются особенности применения индивидуализации образовательного процесса в начальной школе. Индивидуализация обучения, адаптация воздействия школы к разнообразным потребностям учащихся – задача, стоящая перед нашей системой образования в соответствии с ФГОС. Научные исследования, связанные с индивидуализацией преподавания, имеют долгую историю и многочисленные описания в литературе. Тем не ме-

нее, как показывает школьная реальность, данный вопрос требует дальнейшего изучения. В настоящее время значительная оценка индивидуализации преподавания и его ранга в процессе обучения на начальном образовательном этапе требует, прежде всего, унификации взглядов учителей на суть этого процесса в обучении. При индивидуальном обучении учитель направляет свое внимание на отдельных учеников и корректирует обучение в соответствии с их предрасположенностями. В этом режиме каждый ученик в классе работает в собственном темпе и на соответствующем уровне. Трудно не увидеть преимущества его применения – у нас ведь нет одинаковых учеников, все разные, у каждого разные потребности и возможности. Поэтому мы должны учитывать индивидуализацию на уроках, уже начиная с начальной школы.

Ключевые слова: **индивидуализация обучения, образовательные потребности, способы и методы обучения, учет индивидуальных особенностей.**

Индивидуализация обучения тесно связана с разнообразием учащихся и образовательными потребностями каждого из них, вытекающими из стадии развития, на которой находится учащийся, его потенциала, возможностей, трудностей и особенностей. Полезно, чтобы ученик получал знания в меру своих возможностей и по-разному, потому что невозможно «усреднить» ни знания, ни ум.

Обучение на первом образовательном этапе в I – III классах должно осуществляться с учетом перехода от дошкольного воспитания к образованию, осуществляемому в школьной системе. При этом обучение должно иметь интегрированный характер, образуя основы знаний учеников об окружающей действительности – о себе и мире.

Другие взгляды, касающиеся индивидуализации обучения, основывались на реализации ее отдельных элементов, так, например, применялась индивидуализация обучения только к дифференциации критериев контроля и оценки достижений учеников (от одних требуют меньше, от других больше).

Еще одна точка зрения касается того, что с индивидуализацией обучения мы сталкиваемся в том случае, если учитель, принимая во внимание уровень достижений учащихся, делит коллектив класса на несколько постоянных групп и на уроках предоставляет ученикам задачи разной степени сложности, а при оценке учитывает качество выполнения предложенных заданий.

В разное время под индивидуализацией понимались различные уравнительные занятия для слабых учеников или расширение учебного материала для более способных учеников, или индивидуальное обучение для конкретного ученика по просьбе родителей. Вышеперечисленные примеры указывают на то, что индивидуализация в обучении не всегда однозначно понимается учителями, и зачастую реализация какого-то элемента индивидуализации, к сожалению, не осуществляет этот принцип в полной мере, поэтому и эффектов в процессе обучения может быть меньше. Таким образом, объем этого понятия требует от нас переосмысления.

В педагогическом словаре индивидуализация в преподавании означает «(...) учет в системе учебно-воспитательного процесса различий в развитии отдельных учащихся, а также адаптация содержания, педагогических методов и организации деятельности для этих различий» [1, с. 44].

В литературе [2 – 7] она определяется по-разному, например, как изменение требований к возможностям учеников или подсчет с общим состоянием развития личности и индивидуальный подход к ребенку. Индивидуализация **–** это один из принципов, соблюдение которого необходимо для достижения целей обучения. Суть принципа индивидуализации обучения заключается в учете различий между учениками.

В начальной школе и даже уже на стадии детского сада выявляются индивидуальные различия между детьми, поэтому, чтобы обеспечить всем максимальные шансы на развитие, их за ними следует наблюдать в различных ситуациях, консультироваться с другими учителями или специалистами и к каждому ребенку подходить индивидуально. Учитель, учитывая упомянутые выше различия и определенные потребности развития и обучения учащихся, может применять различные педагогические приемы, которые способствуют максимальному и комплексному развитию всех учащихся. Тем самым учитель занимается корректировкой требований и условий обучения и воспитания младших школьников, т.е. изменяет образовательный процесс. Учитываются также изменения в соответствующей аранжировке класса – разное расположение столов и стульев во время работы в малых группах, кроме того, с учетом личных, индивидуальных возможностей учащихся учитель корректирует методы и формы проверки знаний и навыков и критерии оценок. Это такая оценка, которая учитывает различия между учениками, фокусируется не на их сравнении, а на оценке того, что каждый ученик уже умеет, и на предоставлении информации, которая поможет ему сделать следующий шаг в обучении.

Основная цель индивидуализации в обучении – ограничить возможности социальных сравнений среди учащихся. Важно, чтобы ученик понимал о своем собственном успехе, индивидуальных целях и о том, как их достичь, каким путем к ним прийти. Индивидуализация преподавания с учетом как групповой, так и единичной работы учащихся позволяет учителю лучше узнавать своих воспитанников, их возможности и потребности и тем самым оптимально определять требования к ним. Самостоятельная деятельность учащихся обеспечивает более высокие результаты обучения, а также прирост работоспособности и устойчивости знаний, развитие предметных интересов.

К индивидуализации можно подойти двумя разными способами. Первый – это система индивидуальной адаптации, в которой каждый ученик имеет собственный план обучения, основанный на индивидуальных потребностях, интересах и возможностях. Многие учителя не используют этот способ, т.к. в обычном классе с числом учеников 25 – 30 реализация его не представляется возможной.

Второй способ – обеспечить в классной среде расширенные возможности и альтернативные решения, чтобы учащиеся могли выбирать между различными задачами, уровнями сложности, местами и стратегиями получения знаний, например, выбор ученики могут сделать самостоятельно. Таким образом, ученик сам контролирует собственный процесс обучения и становится все более самостоятельным, в то время как роль учителя заключается в том, чтобы помочь детям, организуя различные занятия. В обоих этих подходах важно видеть ученика как активного субъекта, чтобы он чувствовал внимание к себе.

Расширяющиеся знания о различиях функционирования человеческого интеллекта открывают новые индивидуальные возможности обучения. Учет психофизических свойств младшего школьника, определяющих границы эффектов обучения (интеллектуальные возможности, эмоциональные, физические), предпочтений, способов приобретения знаний и навыков (сохранить через психологические особенности – уровень реактивности, когнитивный стиль, особенности характера и социальные характеристики, например способ общения), направлен на повышение компетентности ученика и оптимальное развитие в школьных условиях.

Образовательным следствием теории множественного интеллекта является необходимость согласования методов обучения с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся, с учетом их способностей и врожденной предрасположенности.

Таким образом, суть индивидуализации в обучении заключается в признании потребностей в развитии и образовании младшего школьника, учете его возможностей и создании подходящих условий для достижения поставленных целей в его образовании. Также стоит обратить внимание на то, чтобы важным атрибутом индивидуализации стало предположение, что разнообразие типов личности, непохожесть каждого ученика обогащает и развивает, оказывает значительное влияние на его развитие, а не является своего рода трудностью или проблемой, которую нельзя решить в условиях школы. Таким образом, разнообразие учащихся рассматривается как огромную ценность в процессе обучения и воспитания для всего классного коллектива или школьного сообщества.

Преподавание, которое учитывает индивидуальные возможности учащихся и максимально уважает педагогический принцип индивидуализации, называется дифференцированным обучением. На каждом уровне обучения дифференциация предназначена для достижения двух целей:

– привести каждого ученика к усвоению определенного ресурса знаний и навыков в соответствии с его индивидуальными возможностями,

– развивать способности и интересы.

Важным условием учебно-воспитательной эффективности является адекватная дифференциация учителем степени сложности отдельных групп, школьной и домашней работы младших школьников.

Учителя, желая обеспечить своим ученикам всестороннее развитие, отмечают и ценят необходимость индивидуализации обучения, так как оно, несомненно, влияет на создание оптимальных условий для достижения успеха в меру возможностей и потребностей ученика, а также позволяет на начальном этапе обучения распознать его таланты и способности. Дифференцирование, в которое внесена индивидуализация обучения, не является, однако, простой процедурой и требует от учителя много дополнительных навыков и, прежде всего, отношения, для которого необходимы новые эффективные методические решения в отношении разнообразного управления классом. Однако, безусловно, разнообразное обучение вписывается в обязанности современной школы. Только такая школа, в которой, помимо прочего, воспринимаются индивидуальные образовательные потребности ученика, становится местом, с которым ученик охотно отождествляется.

Школа – это создание двух субъектов: ученика и учителя, это строго определенные роли, в которые вкладывается пример, авторитет, требования, понимание, правила и формы сотрудничества двух так близких друг другу людей – учителя и ученика. Способность к сотрудничеству этих субъектов приводит к созданию такой атмосферы, которая оказывает положительное влияние на формирование личности младшего школьника.

К ценным методическим и организационным решениям школы, учитывающим дифференциацию учащихся, можно отнести работу на уроках в небольших группах, метод работы с проектом или методы активизации учащихся.

Что такое работа на уроках в небольших группах? В зависимости от потребностей учитель может объединять детей в однородные группы (с одинаковой успеваемостью, схожими интересами), тогда у него есть шансы разнообразить задачи для отдельных групп по степени сложности, возможностям учащихся и их интересам.

Еще одним методом, который можно использовать в начальном образовании, является проектная деятельность, при котором предпосылка разнообразия и возможностей учащихся может быть под руководством учителя интересно и конструктивно использована. Хороший проект – это тот, который углубляет школьное образование и связан с программой, но отвечает интересам учеников и связывает значимую практическую деятельность с умственной работой. Проект должен быть выступать в качестве как можно более самостоятельной работы учащихся по заданной теме / проблеме, а роль учителя заключается в том, чтобы вдохновлять учеников и реагировать, когда мотивация падает или возникают конфликты в команде. Ученики с более высоким уровнем могут, например, оказывать помощь в понимании темы учащимися, имеющими трудности в обучении, а те благодаря такому сотрудничеству могут показать другого рода способности, например, социальные или художественные. Применение этих методов учителем дает возможность каждому ученику проявить себя в школе. Эти методы формируют правильные межличностные отношения, понимание, терпимость, но прежде всего – способность взаимодействовать, т.е. основной социальный навык, которым должен быть наделен ученик. Здесь также следует отметить, что не существует единого универсального метода обучения, и каждый из них имеет определенные возможности и ограничения.

Таким образом, индивидуализация обучения – это учет индивидуальных различий между учащимися в дидактической и образовательной системе и использование таких педагогических процедур, которые, принимая во внимание эти различия, способствуют максимальному развитию личности учащихся. С другой стороны, индивидуализация – это один из новых принципов обучения, который предполагает учет учителем различий между учениками одного возраста в процессе обучения. Эти различия касаются, по мнению авторов, способностей, интересов, темпа работы, способов получения знаний и мотивации к обучению.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Азарова Т.В. *Индивидуальные различия младших школьников, их выявление и учет в процессе обучения.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
3. Баранова Ю.Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации*. 2012; № 1: 123 – 129.
4. Илюшкина Ю.К., Пименова Т.С. *Индивидуализация обучения как средство повышения эффективности учебной деятельности младших школьников на уроках математики*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/313973
5. Келоева М.Р. Теоретические основы индивидуализации обучения слабоуспевающих детей младшего школьного возраста. *Символ науки*. 2020; № 3.
6. Романова О.В. Индивидуализация образовательного процесса в условиях современной общеобразовательной школы. *Траектория науки*. Международный электронный научный журнал. 2016; Т. 2, № 12: 16 **–** 22.
7. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст. *Вестник ННГУ*. 2009; № 4.

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
2. Azarova T.V. *Individual'nye razlichiya mladshih shkol'nikov, ih vyyavlenie i uchet v processe obucheniya.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
3. Baranova Yu.Yu. Individualizaciya obucheniya: vozmozhnosti i resursy v aspekte vvedeniya Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obschego obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii*. 2012; № 1: 123 – 129.
4. Ilyushkina Yu.K., Pimenova T.S. *Individualizaciya obucheniya kak sredstvo povysheniya `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov na urokah matematiki*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/313973
5. Keloeva M.R. Teoreticheskie osnovy individualizacii obucheniya slabouspevayuschih detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Simvol nauki*. 2020; № 3.
6. Romanova O.V. Individualizaciya obrazovatel'nogo processa v usloviyah sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkoly. *Traektoriya nauki*. Mezhdunarodnyj `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; T. 2, № 12: 16 – 22.
7. Chernyakova I.L. Individualizaciya obucheniya kak innovacionnaya ideya sovremennoj pedagogiki: istoriko-kul'turnyj kontekst. *Vestnik NNGU*. 2009; № 4.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 37.018.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-68-71

Zuev I.A., *postgraduate, Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ivanovo State University" (Shuisky Branch) (Moscow, Russia), E-mail: ivanzuev2010@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN PERSONNEL MANAGEMENT. The article considers potential problems associated with the implementation of the competence approach, namely: the lack of specialists in this field, difficulties in developing competence profiles, the complexity of assessing the competence level of employees. The ways of developing the management of the personnel potential of the enterprise through the creation of appropriate opportunities for the formation and improvement of the competencies of employees, which is one of the most important factors for the success of the company as a whole, and for individual employees, are also considered. Human resource management with a competency-based approach allows to focus on the skills, knowledge and other abilities that have the greatest impact on productivity, and provides a link between the competencies of employees and the necessary measures to develop human resources. The article concludes that in order to provide the necessary conditions for the implementation of personnel capacity development measures, it is necessary to improve the organizational structure, working conditions, regulatory, legal, documentation, information and technical support.

Key words: **recruitment, competence approach, personnel reserve, professional competence, planning algorithm, personnel potential management.**

И.А. Зуев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал), г. Москва, E-mail: ivanzuev2010@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

В статье рассмотрены потенциальные проблемы, связанные с внедрением компетентностного подхода, а именно: отсутствие специалистов в данной сфере, трудности в разработке профилей компетенций, сложность оценки компетентностного уровня работников. Также представлены пути развития управления кадровым потенциалом предприятия через создание соответствующих возможностей для формирования и совершенствования компетенций работников, что является одним из важнейших факторов успеха деятельности как предприятия в целом, так и отдельных работников. Управление кадровым потенциалом с учетом компетентностного подхода позволяет сосредоточиться на навыках, знаниях и других способностях, которые оказывают наибольшее влияние на производительность труда, и обеспечить связь между компетенциями работников и необходимыми мерами по развитию кадрового потенциала.

Ключевые слова: **кадровое обеспечение, компетентностный подход, кадровый резерв, профессиональная компетентность, алгоритм планирования, управление кадровым потенциалом.**

Наиболее важные причины для проведения мероприятий, связанных с управлением кадровым потенциалом, заключаются в повышении производительности труда путем приобретения новых и совершенствования имеющихся, компетенций. В то же время наличие большого количества в научной литературе положений, предложений, обобщений и различных аспектов по системе управления предприятием в целом и кадровым потенциалом приводит к возникновению потребность в более детальном исследовании особенностей управления кадровым потенциалом на предприятиях с учетом компетентностного подхода [1]. На

практике предпочтение отдается использованию системного подхода в управленческих процессах кадрового потенциала, который заключается в перераспределении численности и состава кадров, подготовке, переподготовке и повышении квалификации работников, ротации внутри предприятия, планировании карьерного роста. Использование компетентностного подхода в системе управления кадровым потенциалом служит инструментом изменений для современных и гибких управленческих методик.

Зарубежные исследователи установили, что внедрение компетентностного подхода чаще всего используется для подбора, оценки, управления карьерой, обучения и развития работников, что непосредственно влияет на развитие кадрового потенциала организации [2]. На объективный взгляд, применение компетентностного подхода станет основой, которая обусловливает формирование новых управленческих процессов развития кадрового потенциала предприятия. Все это актуализирует необходимость концептуального осмысления и систематизации научных знаний по применению компетентностного подхода в системе управления кадровым потенциалом предприятия.

Если обобщить схему применения компетентностного подхода в системе управления кадровым потенциалом предприятия, то она заключается в проведении таких последовательных этапов, как компетентно ориентированное формирование кадрового обеспечения, оценка кадрового потенциала компетентностного подхода, обеспечение системы мотивационных мероприятий для развития компетенций работников, управление развитием кадрового потенциала и создание условий для реализации мероприятий по развитию кадрового потенциала [3].

Модель формирования кадрового обеспечения предприятия предусматривает реализацию последовательных действий [4]:

– анализ состояния кадрового обеспечения соответствия компетенций работников;

– определение целей и задач формирования кадрового обеспечения, ориентированных на развитие компетенций;

– определение потребности в кадрах на основе профилей компетенций;

– разработка плана формирования кадрового обеспечения, который предусматривает:

– планирование подбора на основе профилей компетенций;

– планирование адаптации;

– планирование потребности в обучении для достижения необходимого уровня компетенций;

– формирование и развитие компетенций кадрового резерва.

– реализация плана формирования кадрового обеспечения, который предусматривает:

– мероприятия по реализации плана формирования кадрового обеспечения;

– контроль за выполнением плана;

– корректировка мероприятий по реализации плана при необходимости.

Кадровое планирование требует проведения анализа кадрового обеспечения. Анализ кадрового обеспечения начинается с изучения соответствия необходимых компетенций работников, а именно ключевых компетенций должностей на предприятии. На основе анализа состояния кадрового обеспечения соответствия компетенций, характерных для должностей, определяются цели и задачи формирования кадрового обеспечения предприятия.

Основные цели и задачи формирования кадрового обеспечения необходимо направлять на приобретение и развитие компетенций, повышение производительности труда и эффективное выполнение обязанностей путем достижения необходимого уровня компетенций, обеспечение возможности карьерного продвижения с учетом компетентности работников, создание благоприятных условий труда для повышения уровня их компетентности. Планирование комплекса взаимосвязанных целей и задач, формирование кадрового обеспечения, ориентированных на развитие компетенций, предусматривает создание качественного состава работников, способных продуктивно выполнять запланированные объемы работ, возможность принимать обоснованные управленческие решения и реализовывать задачи по достижению цели, что, в свою очередь, позволит повысить эффективность деятельности предприятия в целом.

В научной литературе главным критерием формирования кадрового обеспечения определяют потребность в кадрах [5]. При определении потребности в кадрах необходимо учитывать особенности кадрового потенциала и ориентироваться на реализацию как текущих задач, так и общей цели предприятия. Согласно различным исследованиям, прогнозирование является основой определения потребности в кадрах [6]. Его целью является предсказание изменений в кадровой работе на основе анализа тенденций предшествующего периода. Профили компетенций являются инструментом для использования в различных сферах управления кадрами и можно использовать профили компетенций как параметры при определении потребности в кадрах и основой для прогнозирования потребности в кадрах путем определения количества работников, которые качественно соответствовали бы необходимым профилям компетенций.

С целью разработки плана формирования кадрового обеспечения предлагается осуществить планирование подбора на основе профилей компетенций, адаптации, потребности в обучении для достижения необходимого уровня компетенций и формирования кадрового резерва.

Планирование подбора новых сотрудников на основе профилей компетенций позволит привлекать работников с потенциалом, который наиболее соответствует требованиям должностей и сформировать кадровый потенциал для эффективной работы предприятия и роста в будущем. Исследователи данной проблематики в своих работах отмечают, что после набора и прохождения испытательного срока осуществляется оценка новых работников с обязательной обратной связью, позволяющей определить необходимость в планировании обучения. Можно согласиться с этим утверждением и предложить отнести планирование потребности в обучении для достижения необходимого уровня компетенций к следующему этапу разработки плана формирования кадрового обеспечения [7].

Основными инструментами формирования, наращивания и развития компетенций при осуществлении управленческих процессов развития кадрового потенциала кроме подбора, подготовки, переподготовки и обучения работников является планирование адаптации к изменениям среды деятельности предприятия.

С точки зрения психологического аспекта адаптация рассматривается как процесс приспособления работников к изменяющимся условиям предприятия и как результат приспособления, и как свойство, способность к приспособлению, сохранению устойчивости в изменяющихся условиях. По нашему мнению, план формирования кадрового обеспечения предусматривает адаптацию новых работников для раскрытия их потенциала путем выявления и использования компетенций, анализа целей и потребностей, введенных в трудовой коллектив, предупреждения конфликтных ситуаций и неудовлетворенностью труда. Деятельность в области использования компетентностного подхода в адаптационных процессах должна соответствовать кадровой ситуации и среде предприятия [8].

Следующий этап плана предусматривает формирование и развитие компетенций кадрового резерва. Некоторые исследователи считают, что его формирование осуществляется только на основе отнесения к нему тех работников, уровень компетентности которых превышает необходимый для определенной должности [9]. Предлагаем дополнить данное утверждение путем расширения сферы использования компетентностного подхода при формировании кадрового резерва. Таким образом, процесс формирования и развития компетенций кадрового резерва включает следующие этапы:

– разработка ключевых компетенций для должностей кадрового резерва;

– проведение процедуры отбора кандидатов в кадровый резерв по требованиям компетентностного уровня будущего резервиста;

– обучение и повышение уровня компетентности резервистов на основе результатов оценки.

Реализация плана формирования кадрового обеспечения предусматривает утверждение плана и реализацию мероприятий по подбору кадров на основе использования профилей компетенций; обеспечение профессиональной адаптации; планирование подготовки, переподготовки и обучения работников; внедрение компетентностного подхода в механизм предварительного отбора для включения в кадровый резерв. Мероприятия, предусмотренные кадровым планом, должны быть подкреплены ресурсным обеспечением предприятия и сопровождаться необходимыми затратами.

Следующим этапом реализации плана формирования кадрового обеспечения является контроль и регулирование при выявлении отклонений от намеченного плана. Без контроля кадровое планирование не может быть успешным. Контроль является составной частью целенаправленного процесса принятия кадровых решений [10].

Определение отклонений в соответствии с сопоставлением запланированных и полученных результатов необходимо для корректировки мероприятий по реализации плана формирования кадрового обеспечения. Согласно этой интерпретации, кадровый контроль является регулярной завершающей фазой процесса формирования кадрового обеспечения. Тем самым формирование кадрового обеспечения должно предусматривать оптимальный компетентностный состав кадров, адаптированных к изменениям внутренней и внешней среды, и систематическое осуществление последовательных мер по анализу состояния кадрового обеспечения соответствия компетенций работников, определение целей и задач формирования кадрового обеспечения, ориентированных на развитие компетенций, определение потребности в кадрах на основе профилей компетенций, разработке и реализации плана формирования кадрового обеспечения. Применение такой модели формирования кадрового обеспечения позволит усовершенствовать работу с кадрами в направлении повышения уровня компетентности работников и кадрового потенциала предприятия в целом.

Важной составной частью в управлении развитием кадрового потенциала является проведение его оценки. Использование теоретического обоснования оценки работы сотрудников организации можно отнести к началу XX века, периоду научного менеджмента, предложенного Тейлором. Три основных направления управления (по Тейлору) **– это** нормирование труда; систематический отбор и обучение персонала; денежные стимулы как вознаграждение за конечный результат. Тейлоризм также делал акцент на анализе производственных задач и результатов, которые в значительной мере касались оценки производительности труда рабочих [11].

С целью определения необходимых мероприятий по развитию кадрового потенциала следующим этапом можно предложить осуществление оценки кадро-

вого потенциала путем компетентностного подхода. Оценку кадрового потенциала необходимо направлять на определение уровня компетентности работников согласно психофизиологической, профессионально-квалификационной, социальной и трудовой составляющих.

Основное отличие оценки кадрового потенциала компетентностного подхода заключается в предмете оценки. Оценка кадрового потенциала компетентностного подхода отличается единственной системой критериев (компетенций) оценки, определенных для конкретной должности, что позволяет предоставить информацию для принятия управленческих решений по разработке комплексной системы развития кадрового потенциала.

На сегодня существует немало методик оценки кадрового потенциала предприятия, которые разработаны, прошли апробацию и активно используются службами по управлению персоналом. Основные методы актуальны для оценки кадрового потенциала путем применения компетентностного подхода. Методы оценки персонала выбирают в зависимости от цели проведения оценки, особенностей кадрового обеспечения организации, категории оцениваемых работников, а также сложности, ответственности и характера их деятельности. Известные в практическом применении и в теории управления персоналом методы оценки делятся на качественные, то есть методы описательного характера; комбинированные, в основу которых положены как описательный принцип, так и количественные характеристики и количественные методы, которые используют количественные идентификации. Ведущие авторы настаивают на совместном использовании различных методических подходов к оценке кадрового потенциала, то есть полная оценка кадрового потенциала проявляется в его комплексном выражении [12]. Также необходимо обратить внимание на стратегическом аспекте, который сочетает результаты текущего периода деятельности и особенности внешней среды и подчеркивает, что оценка персонала должна осуществляться на основе стратегии, реализуемой предприятием. С целью этого необходимо адекватно оценивать результаты в текущем периоде деятельности, а также сформировать отношения организации с внешней средой, то есть сформировать стратегию бизнеса.

В современном понимании оценка кадрового потенциала сводится к определению соответствия профессионально-квалификационного уровня, не уделяя должного внимания оценке компетентностного уровня работников. Однако следует заметить, что оценка кадрового потенциала не является административным инструментом или дисциплинарным способом воздействия на работников, а должна осуществляться при постоянном и непрерывном отслеживании результативности принятых решений в конкретных ситуациях. Если проследить логико-последовательную схему оценивания кадрового потенциала предприятия на основе компетентностного подхода, который состоит из этапов, элементов и собственно процедур, то можно сделать следующие выводы Этапы оценки кадрового потенциала: подготовительный, непосредственное проведение оценки, подведение итогов и формирование предложений, выполнение принятых решений. Последовательность проведения этапов оценки кадрового потенциала обеспечивается методикой, организацией и информационной поддержкой. Методика необходима для определения цели и разработки методики проведения оценки и сопровождается такими процедурами, как определение целей и задач оценки кадрового потенциала на основе компетентностного подхода; формирование перечня ключевых компетенций в соответствии с должностью; определение критериев оценки уровня компетенций; определение метода и показателей оценки; определение состава комиссии и разработка плана работы. Организация оценивания предполагает определение системы организационно-распорядительных форм и документов оценивания, проведение оценки, сбор информации и получения результатов оценки, анализ проведенного оценивания кадрового потенциала на основе компетентностного подхода, разработка рекомендаций для уменьшения различия между имеющимся и желаемым уровнем компетенций. Информационное обеспечение предусматривает использование информационных систем для проведения оценки. Для эффективности проведения оценки кадрового потенциала все элементы оценки должны использоваться в комплексе.

Все этапы оценки кадрового потенциала сопровождаются информационной поддержкой. Для систематической, бесперебойной оценки кадрового потенциала необходима информационная система. Удаленная работа, экономия времени на трудоемкие задачи, автоматизированные процессы управления человеческими ресурсами **–** преимущества использования новейших технологий.

Основными направлениями использования результатов оценки кадрового потенциала на основе компетентностного подхода является принятие эффективных управленческих решений по обеспечению необходимых мер по развитию кадрового потенциала и системы мотивационных мероприятий для развития компетенций сотрудников. Использование компетентностного подхода в обучении, подготовке, переподготовке является важной составляющей развития компетентностного уровня работников, где наращиваются только нужные, согласно профилей компетенций, знания и навыки. Компетентностный подход в обучении, подготовке, переподготовке работников направляется на развитие и обогащение необходимых компетенций, способствует общему интеллектуальному и профессиональному росту и рассматривается в контексте развития кадрового потенциала предприятия.

Должностное продвижение заключается в управлении трудовой карьерой, исходя из целей, потребностей, возможностей, компетенций работников и социально-экономических условий предприятия. Стремление совместить потребности предприятия с профессиональными, личными интересами и компетенциями работников способствует более высокой трудовой отдаче и росту заинтересованности в развитии карьеры. Управление трудовой карьерой должно начинаться с планирования трудовой карьеры с учетом компетентности работников, быть систематическим и непрерывным процессом, направляться на развитие кадрового потенциала.

Завершающим этапом применения компетентностного подхода в системе управления кадровым потенциалом является обеспечение системы мотивационных мероприятий для развития компетенций сотрудников.

Мотивация **–** один из ориентиров процесса развития кадрового потенциала. Мотивационными факторами являются следующие: кадровая политика, которая может быть как источником разочарования, так и стимулирующим фактором; контроль, который может уменьшить недовольство работников путем принятия эффективных решений; заработная плата; межличностные отношения; условия труда; удовлетворенность работой; карьерные достижения и признание; ответственность как мотив достигать поставленных задач и результатов. Однако следует заметить, что внедрение эффективной системы оплаты труда и материальных поощрений по результатам работы недостаточно, а использование системы мотивационных мероприятий для развития компетенций работников будет способствовать развитию кадрового потенциала [13].

Исходя из вышеперечисленного, следует обратить внимание, что концепция компетентностного подхода выводит на первый план потенциал работника, его способности, мотивацию и поведенческие установки. Одно из основных отличий использования компетентностного подхода в системе управления кадровым потенциалом заключается в создании мотивированного желания обладать компетенциями, необходимыми для выполнения должностных обязанностей, и формировании на этой основе постоянной потребности в их развитии. Это предусматривает внедрение системы материальных и нематериальных мотивационных мероприятий: материальное стимулирование в зависимости от уровня компетентности; реализация политики по обучению и совершенствованию компетенций; внедрение профессионального и должностного роста по результатам оценки уровня компетентности; планирование трудовой карьеры, направленной на развитие компетенций и карьерных достижений; налаживание позитивного социально-психологического климата в коллективе; обеспечение надлежащих условий труда и удовлетворенностью работой.

Залогом эффективности развития кадрового потенциала предприятия является создание условий для реализации мер по развитию кадрового потенциала. Создание таких условий должно ориентироваться на соответствие требованиям, задачам и целям предприятия и высоком уровне результативности труда. С целью обеспечения необходимых условий для реализации мер по развитию кадрового потенциала необходимо усовершенствовать организационную структуру, условия труда, нормативно-методическое, правовое, документационное, информационное и техническое обеспечение.

Библиографический список

1. Бурмистров С.В., Волочай А.В., Самыгин С.И. Социальные механизмы управления формированием и развитием компетенций инновационно-ориентированного персонала (на примере образовательных организаций). *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2020; № 3: 23 – 27.
2. Левин А.И., Левина Л.В. Компетентностный подход в подготовке управленческих кадров как фактор преодоления функциональной неграмотности. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021; Т. 11, № 1: 124 – 134.
3. Поляруш А.А. Причины несовершенства компетентностного подхода в высшем образовании. *Эпоха науки.* 2021; № 21: 232 – 234.
4. Накыпова Г.К. Профессиональная компетентность: сущность и основные принципы. *Вестник Казахского национального женского педагогического университета*. 2021; № 1: 208 – 213.
5. Иванова Н.М., Серебренников С.С., Фролова В.Ю. Кадровое обеспечение инновационной деятельности в условиях цифровизации. *Инновации и инвестиции*. 2020; № 9: 3 – 7.
6. Рахмонов А. Эффективная организация мониторинга потребности в профессиональных кадрах. *InterConf*. 2020; № 2: 138 – 142.
7. Савельев А.М. Кузнецова Н.В. Кадровый потенциал организации: методы оценки и развития. *Современный менеджмент: теория и практика*: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020: 34 – 40.
8. Филкина Ю.Ю. Адаптация персонала как залог успешного функционирования предприятия. *Молодежь и наука*. 2018; № 4: 18.
9. Павлюк П.А., Сидоров Н.В. Внедрение проекта по обучению кадрового резерва на основе модели компетенций. *Нормирование и оплата труда в промышленности*. 2020; № 2: 62 – 65.

10. Шарлаимова Д.С., Черданцев В.М. Кадровая политика как инструмент управления персоналом. Научное сообщество студентов XXI столетия. *Экономические науки*. 2021: 41 – 44.
11. Оборина А.В. История становления концепции управления человеческими ресурсами. *Стратегии бизнеса*. 2021; № 1: 25 – 31.
12. Головань Н.О. Развитие компетентностного подхода в управлении кадровым потенциалом производственного предприятия. *Молодой ученый*. 2021; № 12: 194 – 198.
13. Токарева Ю.А., Глухенькая Н.М., Токарев А.Г. *Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход*. Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2021.

References

1. Burmistrov S.V., Volochaj A.V., Samygin S.I. Social'nye mehanizmy upravleniya formirovaniem i razvitiem kompetencij innovacionno-orientirovannogo personala (na primere obrazovatel'nyh organizacij). *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2020; № 3: 23 – 27.
2. Levin A.I., Levina L.V. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke upravlencheskih kadrov kak faktor preodoleniya funkcional'noj negramotnosti. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2021; T. 11, № 1: 124 – 134.
3. Polyarush A.A. Prichiny nesovershenstva kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii. *`Epoha nauki*. 2021; № 21: 232 – 234.
4. Nakypova G.K. Professional'naya kompetentnost': suschnost' i osnovnye principy. *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 1: 208 – 213.
5. Ivanova N.M., Serebrennikov S.S., Frolova V.Yu. Kadrovoe obespechenie innovacionnoj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii. *Innovacii i investicii*. 2020; № 9: 3 – 7.
6. Rahmonov A. `Effektivnaya organizaciya monitoringa potrebnosti v professional'nyh kadrah. *InterConf*. 2020; № 2: 138 – 142.
7. Savel'ev A.M. Kuznecova N.V. Kadrovyj potencial organizacii: metody ocenki i razvitiya. *Sovremennyj menedzhment: teoriya i praktika*: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet im. G.I. Nosova, 2020: 34 – 40.
8. Filkina Yu.Yu. Adaptaciya personala kak zalog uspeshnogo funkcionirovaniya predpriyatiya. *Molodezh' i nauka*. 2018; № 4: 18.
9. Pavlyuk P.A., Sidorov N.V. Vnedrenie proekta po obucheniyu kadrovogo rezerva na osnove modeli kompetencij. *Normirovanie i oplata truda v promyshlennosti*. 2020; № 2: 62 – 65.
10. Sharlaimova D.S., Cherdancev V.M. Kadrovaya politika kak instrument upravleniya personalom. Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. *`Ekonomicheskie nauki*. 2021: 41 – 44.
11. Oborina A.V. Istoriya stanovleniya koncepcii upravleniya chelovecheskimi resursami. *Strategii biznesa*. 2021; № 1: 25 – 31.
12. Golovan' N.O. Razvitie kompetentnostnogo podhoda v upravlenii kadrovym potencialom proizvodstvennogo predpriyatiya. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 12: 194 – 198.
13. Tokareva Yu.A., Gluhen'kaya N.M., Tokarev A.G. *Motivaciya trudovoj deyatel'nosti personala: kompleksnyj podhod*. Shadrinsk: Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021.

Статья поступила в редакцию 21.04.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-71-73

***Korobkova V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Legal and Socio-Pedagogical Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: vkorobkova@mail.ru*
***Sannikova A.I.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: sananna1953@yandex.ru*

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE FAMILY'S EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE: A SYSTEM-SYNERGY APPROACH. The article presents methodological substantiation of the solution of the problem of the development of the educational potential of the family from the standpoint of the system-synergetic approach. The article presents a phenomenological analysis of the concept of the family and its educational potential from the standpoint of the synergetic paradigm and convincingly proves that the family belongs to the type of self-organizing, open, striving for a stable balance of social systems. The authors of the article consider invariant and variable ways of interaction with the family, depending on the characteristics of the educational potential of the family, as well as "mechanisms for triggering" positive changes in the self-organization of the family system. The authors conclude that the long-term practical experience of implementing the concept of developing the educational potential of the family on the basis of a system-synergistic approach in the open educational space of the Perm region allows to assert that taking into account the above methodological provisions at the level of modeling social and educational technologies of interaction with the family effectively actualizes the possibilities of the family's educational potential, stimulates its development processes and improves its implementation.

Key words: **family, partnership with parents, educational potential of family, systemic and synergistic approach.**

***В.В. Коробкова**, канд. пед. наук, доц., декан факультета правового и социально-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, E-mail: vkorobkova@mail.ru*
***А.И. Санникова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, E-mail: sananna1953@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Статья посвящена методологическому обоснованию решения проблемы развития воспитательного потенциала семьи с позиций системно-синергетического подхода. В работе представлен феноменологический анализ понятия семьи и ее воспитательного потенциала с позиций синергетической парадигмы и убедительно доказано, что семья принадлежит к типу самоорганизующихся, открытых, стремящихся к устойчивому равновесию социальных систем. Авторы статьи рассматривают инвариантные и вариативные пути взаимодействия с семьей в зависимости от особенностей ее воспитательного потенциала, а также «механизмы запуска» позитивных изменений самоорганизации семейной системы. Авторы делают вывод о том, что многолетний практический опыт реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи на основе системно-синергетического подхода в открытом образовательном пространстве Пермского края позволяет утверждать, что учет сформулированных выше методологических положений на уровне моделирования социально-педагогических технологий взаимодействия с семьей результативно актуализирует возможности ее воспитательного потенциала, стимулирует процессы развития и повышает эффективность его реализации.

Ключевые слова: **семья, взаимодействие с родителями, воспитательный потенциал семьи, системный и синергетический подход.**

В качестве теоретико-методологического фундамента научного исследования проблемы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве нам представляется достаточно продуктивной идея рассмотрения феномена семьи в логике системно-синергетического подхода.

Следует отметить, что авторы педагогических исследований обратились к системно-синергетической парадигме для объяснения процессов, происходящих в сфере образования, сравнительно недавно. Данный подход нашел отражение в разработке принципов, закономерностей и теоретических концепций самоорганизации педагогических систем в работах В.И. Андреева [1], В.Г. Буданова [2], Н.М. Таланчука [4] и др.

Теоретико-методологическая новизна идей самоорганизации в педагогике обусловлена признанием способности социальных систем к саморазвитию, причем не только за счет внешнего влияния, притока информации, энергии и т.п., но

и за счет использования внутренних ресурсов, что актуально для исследования механизмов развития воспитательного потенциала семьи.

Опора на идеи системно-синергетического подхода при разработке механизмов развития воспитательного потенциала семьи становится актуальной в силу целого ряда причин, обусловленных эволюцией взглядов на феномен семьи, признанием субъектности и уникальности каждой конкретной семейной системы.

С позиций синергетической парадигмы семья, являясь микросоциумом со своей неповторимой структурой, своими традициями и связями, принадлежит к типу ***самоорганизующихся, саморегулирующихся*** социальных систем.

Данная система может быть признана ***открытой,*** так как характеризуется наличием в ней самой источников для обмена ресурсами (информационными, психологическими, социальными и пр.) с окружающей средой.

Как сложноорганизованной социальной системе семье свойственна ***нелинейность*** процессов эволюции, что обусловливает ***многовариантность*** и альтернативность путей ее самореализации, а, следовательно, и низкую эффективность патерналистского отношения к семье посредством внешнего руководства семьей в реализации ее функций, в том числе воспитательной, и навязывания ей заданного вектора развития.

Для семьи как самоорганизующейся социальной системы характерны относительная ***устойчивость, стремление к равновесию***. При этом в логике системно-синергетического подхода логично выделить типичные ситуации «равновесия» семейной системы: «ситуацию устойчивого просоциального равновесия» (это семьи, традиционно относимые к категории «благополучных») и «ситуацию устойчивого асоциального равновесия» (это семьи, традиционно подпадающие под категорию «неблагополучных»). Важно отметить, что в реальной социальной практике названные выше два типа равновесных ситуаций развития семьи как социальной системы представляют собой наиболее выраженные состояния семьи в линейном ряду традиционных представлений. Однако в реальной практике имеет место достаточно большое разнообразие переходных ситуаций, в которых проявляется динамика состояний семьи, формирующихся под влиянием внутренних условий и факторов воздействия внешней среды, приводящих к изменению вектора развития семьи в целом и ее воспитательного потенциала.

В моментах равновесности семья как социальная система относительно независима, самодостаточна и в определенной степени замкнута, в силу чего она менее чувствительна к изменению внутренних условий и к влияниям внешних факторов социальной среды. В неравновесной социальной ситуации семья начинает активно реагировать на вызовы, к которым в моменты равновесности она была индифферентна.

Таким образом, семья как открытая социальная система стремится к достижению равновесия через преодоление неравновесных ситуаций. Но длительное устойчивое состояние закрытости и самодостаточности может порождать кризисы и значительно снижать способность семьи как социальной системы к саморазвитию (например, в таких ситуациях, как взросление детей и изменение взаимоотношений между членами семьи, снижение или рост уровня доходов, привыкание супругов друг к другу, «уставание», порождающее кризис в отношениях и др.).

Неустойчивое состояние семейной системы, осознаваемое членами семьи, приводит к поиску новых резервов в решении её собственных проблем. Поэтому следует признать, что для развития семьи как саморегулирующейся социальной системы большое значение имеет не только устойчивость и стабильность, но и неустойчивое, неравновесное состояние.

Опираясь на сформулированные выше позиции в трактовке современных взглядов на феномен семьи в «зеркале синергетики», отметим, что недостаточность традиционных подходов в проектировании процессов сопровождения семьи в открытом образовательном пространстве и механизмов развития ее воспитательного потенциала кроется в упрощенных патерналистских представлениях специалистов о семье как объекте попечительства, функции и направления развития которого могут произвольно задаваться и корректироваться извне.

Системно-синергетический подход к определению сущности семьи открывает новые возможности для решения проблемы развития ее ***воспитательного потенциала***.

Под воспитательным потенциалом семьи мы понимаем *открытую, устойчивую и стремящуюся к равновесию систему социально-педагогической самоорганизации семьи. Данная система представлена связанными между собой содержательными компонентами (аксиологический, педагогический, психологический, социокультурный), объединенными функциональной целостностью, что позволяет ей целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации.*

В логике данного подхода акцент исследования переносится на ***изучение механизмов саморазвития, самосохранения, самоорганизации воспитательного потенциала как семейной воспитательной среды***.

Важно признать, что эффективность реализации семьей своих воспитательных функций обусловлена не только уровнем внутренней самоорганизации социальной системы семьи, но и характером ее взаимодействия с внешней средой и качеством ее связей с внешним социумом. *Замкнутость* семьи как социальной системы, самоизоляция от внешнего взаимодействия с другими социальными институтами способствует утрате свойства *открытости*, что может препятствовать развитию воспитательного потенциала семьи и, в конечном итоге, приведет к снижению качества выполнения семьей своей воспитательной функции. В связи с этим сопровождение и поддержка процесса развития воспитательного потенциала семьи может выступать важной социальной функцией открытого образовательного пространства.

Необходимо отметить, что в содержательной структуре воспитательного потенциала семьи, который представлен *аксиологическим, педагогическим, психологическим, социокультурным компонентами,* можно определить иерархию, в основе которой лежит функциональная зависимость (подчиненность) элементов данной системы. По нашему мнению, ***аксиологический компонент*** выступает системообразующим в структуре воспитательного потенциала семьи, поскольку он отражает ценностные смыслы членов семьи, их духовно-нравственные ориентации, являющиеся фундаментом для проектирования и реализации жизненных стратегий самореализации и саморазвития. В связи с этим мы полагаем, что среди «механизмов запуска» позитивных изменений воспитательного потенциала семьи ориентация на развитие аксиологического компонента является важной *инвариантной* составляющей.

Другие содержательные компоненты воспитательного потенциала семьи могут находиться в так называемой ситуационной иерархии в зависимости от определенных обстоятельств, вида семейных проблем, педагогического эффекта, оказавшего влияние на состояние семейного воспитания. Педагогический, психологический, социокультурный компоненты воспитательного потенциала семьи при проектировании ситуаций его развития могут быть определять выбор ***вариативных*** механизмов взаимодействия с семьей.

Таким образом, определение вышеназванных содержательных компонентов воспитательного потенциала обусловливает необходимость деления методов взаимодействия с семьей с целью позитивных изменений воспитательного потенциала семьи на ***инвариантные и вариативные.***

При этом *вариативные* подходы в большей мере ориентированы не на типологические, а *на индивидуальные особенности семейной системы*, они призваны учитывать уровни и особенности развития отдельных компонентов воспитательного потенциала и выполнять функцию так называемых «механизмов запуска» вариантов самоорганизации семьи.

Феноменологический анализ семьи с позиции системно-синергетического подхода позволяет нам рассматривать семью как социальную систему, стремящуюся к *устойчивости и равновесию*, в том числе и в *реализации своей воспитательной функции,* так как стремление к устойчивости характерно семье в решении проблем развития и воспитания детей. Однако такая устойчивость, как уже отмечалось выше, может привести к неэффективности родительского поведения в ситуациях, связанных с «кризисными» возрастными периодами развития ребенка или с ситуациями его девиантного поведения. Данное обстоятельство ставит семью в ***ситуацию неопределенности и выбора*** вектора выхода из неравновесного состояния, с учетом внутренних компонентов воспитательного потенциала семьи и внешних факторов влияния социума. В связи с чем встает важная педагогическая задача – обеспечение этого выбора эффективными и педагогически целесообразными вариантами поддержки семьи (психологическое консультирование, социокультурная деятельность, социальное сопровождение, экономическое выравнивание и пр.) в открытом образовательном пространстве с целью *выведения из зоны равновесия* и создания мотивирующих и стимулирующих условий для социально-педагогической самоорганизации семьи как социальной системы и переходу ее в новое состояние.

Исходя из вышесказанного, ***создание неравновесных ситуаций*** («точек бифуркации») с целью стимулирования позитивных социальных изменений в состоянии воспитательного потенциала семьи как интегративного свойства социальной системы может быть признано одним из механизмов его развития.

При этом приоритетом сопровождения семьи в открытом образовательном пространстве с целью развития ее воспитательного потенциала выступает целенаправленное создание ***многовариантных условий***, в которых педагогическая поддержка семейного воспитания со стороны специалистов, взаимодействующих с семьей, способствует формированию готовности семьи к развитию и реализации собственного воспитательного потенциала на основе:

- согласования оценок субъектами семейной системы актуальной ситуации развития семьи;
- признания системообразующей функции семейных ценностей;
- обновления представлений субъектов о ведущих факторах развития семейной системы;
- гармонизации представлений об «образе потребного будущего», о перспективах и способах самореализации семьи, о ресурсах саморазвития;
- изменения внутренних процессов организации и самоорганизации семьи.

Исходя из вышесказанного, основными механизмами социально-педагогического сопровождения семьи могут выступать:

– создание ***коммуникативных площадок*** для родителей, семейных сообществ с целью представления различных вариантов развития семейных систем: *семейные форумы, дискуссионные конференции, круглые столы и т.п.;*

– ***демонстрация социально-привлекательных моделей самоорганизации семьи***, передающихся по механизму *самоопределения, заражения и*

подражания: *конкурсы семейной тематики, событийные мероприятия для семейных сообществ, фестивали семейных традиций и т.п.;*

– насыщение востребованным, доступным ***социально значимым педагогическим контентом открытого информационного пространства*** и придание ему специфических образовательных функций: *экспертные ТВ-программы и статьи в СМИ для родителей, интерактивные дистанционные формы взаимодействия (вебинары, консультации, дистанционные образовательные курсы для родителей);*

– активное использование ***различных форм партнерского взаимодействия с семьей*** с целью запуска механизмов самоопределения и саморазвития современной семьи с учетом ее уникальности и способности к самоорганизации: *организация семейных и родительских клубов, деятельность родительских комитетов, попечительских и управляющих советов, создание творческих родительских сообществ и т.п.* [3; 4].

Многолетний практический опыт реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи на основе системно-синергетического подхода в открытом образовательном пространстве Пермского края позволяет утверждать, что учет сформулированных выше методологических положений на уровне моделирования социально-педагогических технологий взаимодействия с семьей результативно актуализирует возможности воспитательного потенциала семьи, стимулирует процессы развития и повышает эффективность его реализации.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань: Издательство Казанского университета, 1996.
2. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании*. Москва, 2007.
3. Коробкова В.В. Реализация концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2015; № 11-12: 83 – 88.
4. Таланчук Н.М. *Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: Стратегемы развития педагогической теории и практики*. Казань: ИССО РАО, 1996.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1996.
2. Budanov V.G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii*. Moskva, 2007.
3. Korobkova V.V. Realizaciya koncepcii razvitiya vospitatel'nogo potenciala sem'i v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015; № 11-12: 83 – 88.
4. Talanchuk N.M. *Sistemno-sinergeticheskaya filosofiya i koncepciya neopedagogiki: Strategemy razvitiya pedagogicheskoj teorii i praktiki*. Kazan': ISSO RAO, 1996.

Статья поступила в редакцию 23.04.21

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-73-75

Kurtvapova V.M., *postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: nika.kurtvapova@mail.ru*

MORAL EDUCATION OF A TEENAGER IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK. The article deals with moral education in the multicultural educational environment of the school. The role of the regional component in the formation of moral qualities and national identity of the individual is actualized. The structural and content components of the moral education of a teenager using the material of the regional component in a multicultural educational environment are identified. Experimental work on the moral education of a teenager in a multicultural educational environment on the basis of a secondary school is provided. The article concludes that the multinational teaching collective is not yet a multicultural environment, but only when students and teachers work together, during which humanistic values, respect for the values and traditions of a different culture, and value for one's own are broadcast. Teachers must be competent in multicultural education in order to effectively create nurturing situations and competently emerge from conflicts on national or religious grounds. The actualization of the regional component in the multicultural educational environment contributes to the moral education of the teenager.

Key words: **moral education, regional component, multicultural educational environment, national identity, humanistic values, tolerance.**

В.М. Куртвапова, *аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (КамГУ имени Витуса Беринга), г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: nika.kurtvapova@mail.ru*

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПРЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается нравственное воспитание в поликультурной образовательной среде школы. Актуализирована роль регионального компонента в формировании нравственных качеств и национального самосознания личности. Выявлены структурно-содержательные компоненты нравственного воспитания подростка с использованием материала регионального компонента в условиях поликультурной образовательной среды. Предоставлена опытно-экспериментальная работа по нравственному воспитанию подростка в поликультурной образовательной среде на базе средней общеобразовательной школы. В статье сделан вывод о том, что многонациональный ученический коллектив еще не является поликультурной средой, поликультурной она становится при условии совместной деятельности учащихся и педагогов, во время которой транслируются гуманистические ценности, уважительное отношение к ценностям и традициям иной культуры, ценностное отношение к собственной. Педагоги должны обладать компетентностью в поликультурном образовании, чтобы эффективно создавать воспитывающие ситуации и грамотно выходить из конфликтов на национальной или религиозной почве. Актуализация регионального компонента в поликультурной образовательной среде способствует нравственному воспитанию подростка.

Ключевые слова: **нравственное воспитание, региональный компонент, поликультурная образовательная среда, национальное самосознание, гуманистические ценности, толерантность.**

Нравственное воспитание всегда было актуальной темой для педагогической науки. Основание новой парадигмы образовательной системы, обеспечивающей становление человека как человека культуры, определяет устойчивое внимание к аксиологическому потенциалу личности. Именно национальная культурная принадлежность является основой для становления ценностных ориентаций личности, с которыми он соизмеряет свои цели, идеалы, образцы поведения. Россия является многокультурным, многонациональным государством, и данный фактор необходимо учитывать и эффективно использовать в нравственном воспитании подростков. Диалог культур в поликультурном пространстве возможен лишь на основе самобытности каждой культуры. Одним из источников формирования нравственных и патриотических качеств личности является использование регионального компонента, отражающего национальные ценности, идеалы, установки. Региональный компонент в современной педагогической науке понимается как часть содержания образовательного процесса, который отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона), особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны [1 – 3].

Включение регионального компонента в образовательный процесс формирует культурные ориентиры личности – идеалы, ценности, вера, нормы поведения, этикет. Через приобщение к культуре родного края происходит становление национального самосознания личности. Обретение человеком национального самосознания обусловливает психическое созревание индивида, способствует повышению степени его социализации, нормализует отношения с окружающими. Формирование национального самосознания – это сложный процесс вхождения индивида в свою культуру, он включает осознание себя частью культуры, принятие норм, ценностей, традиций своего народа, а также осознание себя пред-

ставителем определенного этноса, построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях. Обретение личностью национального самосознания сопровождается формированием таких качеств, как патриотизм, гордость за достижения своего народа и его великих представителей, высокая самооценка, чувство собственного достоинства.

В качестве одного из существенных факторов, влияющих на формирование национального самосознания, выделяют особенности этноконтактной среды, прежде всего ее полиэтничность. Ситуация межэтнического общения дает человеку больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических и национальных групп, что повышает его межкультурную компетентность, способствует развитию понимания других этносов и коммуникативных навыков, влияет на процесс успешной социализации в обществе. Таким образом, нравственное воспитание будет более успешным в условиях поликультурной среды, чем моноэтнической, где отсутствует многонациональное, многокультурное окружение участников образовательной организации. Только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую [1].

Вместе с тем многонациональный ученический коллектив еще не является поликультурной средой, поликультурной она становится при условии совместной деятельности учащихся и педагогов, во время которой транслируются гуманистические ценности, уважительное отношение к ценностям и традициям иной культуры, ценностное отношение к собственной. Педагоги должны обладать компетентностью в поликультурном образовании [4; 5], чтобы эффективно создавать воспитывающие ситуации и грамотно выходить из конфликтов на национальной или религиозной почве. Из вышесказанного можно сформулировать определение поликультурной среды. *Поликультурная образовательная среда* – это многонациональное, многокультурное окружение участников образовательной организации, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности, которые влияют на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию. Только во взаимодействии со средой, в общении с другими людьми индивид приобретает качественные характеристики и становится личностью. Нравственное воспитание в поликультурной образовательной среде происходит в процессе усвоения знаний о культурных, религиозных ценностях, в последующем происходит переход знаний на уровень ценностных ориентаций и установок, которые формирует личностные качества, поведение, самоанализ и саморефлексию. Структурно-содержательные компоненты данного процесса и их характеристики процесс можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Актуализация регионального компонента нравственного воспитания подростка в условиях поликультурной образовательной среды

Компоненты	Содержание
Когнитивно-иформационный	Знание географии, флоры и фауны родного края; истории, культурных достопримечательностей региона; собственной этнической культуры как образа жизни (идеалах, нормах поведения, убеждениях); этнического разнообразия региона; осведомленность в экономических, экологических, социальных проблемах региона; знание культурно-этнического многообразия мира; терминологии поликультурного мира
Ценностно-смысловой	Ощущение принадлежности к определенной этнической группе (национальное самосознание); уважение и гордость за историческое прошлое страны и родного края; уважительное отношение к обычаям, традициям и верованиям как собственного этноса, так и других этносов; умение находить общее и особенное в своей и других культурах; сформированность гуманистических ценностей
Поведенческо-волевой	Уважение и любовь к истории, языку, культуре, обычаям родной страны, края, этноса; формирование гражданской позиции; уважение и понимание культурных отличий других народов и этносов; умение критически анализировать информацию для избегания ложных выводов о представителях национальных и этнических групп; компетентность в области эффективного сотрудничества и общения как в образовательной среде,так и за ее пределами; готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса; формирование толерантности, ответственности, трудолюбия

Нравственное воспитание с использованием материала регионального компонента в условиях поликультурной среды можно внедрить в образовательной процесс разными способами, например, через включение регионального компонента в большинство образовательных предметов (география, история, обществознание, литература, технология и др.), введение факультативного курса («История Камчатки», «Поликультурное образование», «Литература родного края» и др.), внеклассные мероприятия (экскурсии, походы, классные часы и др.), направленные на изучение истории, культуры родного края. Важно, чтобы информация носила интегративный характер, обеспечивала целостное восприятие многообразия культурного мира. Необходимо привлекать родителей, посещать досуговые и культурные центры, использовать местные средства информации.

В муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Начикинская средняя общеобразовательная школа» Камчатского края Елизовского района проводилась опытно-экспериментальная работа по нравственному воспитанию подростков в поликультурной образовательной среде. В эксперименте были задействованы учащиеся 7 – 9 классов, но проводимая деятельность затронула практически все классы. Среди учащихся были представители разных национальностей: русские, белорусы, украинцы, татары, коряки, мордва, узбеки. Большинство учащихся были русские по национальности (80%). Несмотря на широкий охват различных этносов в одном классе, многие учащиеся не считали себя представителями определенной этнической группы, так как не говорили на родном языке, не исповедовали национальную религию, не придерживались обычаев и традиций своей этнической группы. В первую очередь перед учителем стояла задача познакомить учащихся с культурой своих предков, вызвать интерес к изучению культурной принадлежности, таким образом, формируя национальное (этническое) самосознание подростка. Для реализации этой задачи в 7 – 9 классах была внедрена факультативная дисциплина «Поликультурное образование». Данный курс проводился один раз в неделю и был направлен на изучение истории, культуры, религиозных верований, традиций, достопримечательностей родного края. Учащиеся в процессе обучения стремились эффективно сотрудничать друг с другом, учились выходить из спорных ситуаций, совместно решать поставленные задачи.

В 7 классе образовательный модуль назывался «Моя малая Родина». На занятиях учащиеся изучали полуостров Камчатка, её историю, памятные даты, природные достопримечательности, особенности быта, культуры, верований представителей коренного населения Камчатки (коряков-чавчувенов, коряков-нымыланов, алеутов, эвенов). Подростки изучали творческое наследие камчатских писателей, представителей коренного населения: Г.Г. Поротова, К.В. Килпалина, В.В. Коянто, И.А. Корнева. Одним из фактов данной экспериментальной работы состоял в том, что ребята из корякского этноса практически не знают родного языка. Это было характерно не только для корякского этноса, но и для представителей других национальностей, проживающих в России. Россия объединила более 180 национальностей и этносов на своей территории, в силу социально-экономических, природно-климатических причин многие национальности свободно мигрировали по огромной стране, порой навсегда покидая родной край. В школах России общенациональным языком является русский, все общеобразовательные предметы тоже ведутся на русском языке. Ребенок, родившийся в семье «внутренних» мигрантов, ассимилируется в русской национальной среде. Конечно, единый национальный язык, изучение истории России формируют национальное единство страны, свободу обучения и трудоустройства в любом уголке России, но вместе с тем следует отметить унификацию культурной и религиозной жизни, потерю внутреннего духовно-нравственного ориентира, который транслируется через родной язык и народную культуру. Национальные школы в России только начинают набирать силу. В Республике Башкортостан, Татарстане, Якутии, Дагестане помимо русского языка на законодательном уровне изучается язык республики, в других национальных регионах в начальных классах ведется изучение языка коренных народов. Есть минусы и плюсы существования единого общегосударственного языка на территории большой страны, но именно язык является базовым элементом в определении культурной идентичности личности, он отражает специфическое, свойственное только определенному этносу видение мира.

Результатом занятий по дисциплине «Моя малая Родина» стало обогащение и систематизация знаний о полуострове Камчатка, его географии, флоре и фауне, истории, современных социально-экономических потребностях региона. Учащиеся посещали краеведческий музей, памятные места, посвященные первооткрывателям полуострова, обороне Петропавловска-Камчатского в 1854 г., Великой Отечественной войне и др. Подростки познакомились с жизнью, бытом, культурой коренного населения (коряков-чавчувенов, коряков-немыланов, эвенов, алеутов), произошло осознание тесной взаимосвязи культуры народа с окружающей средой. Учащиеся почувствовали природную уникальность края и взаимосвязь сохранения и развития природных достопримечательностей с человеческой деятельностью.

В 8 классе факультативная дисциплина называлась «Многообразный культурный мир страны», ее цель – глубже изучить свою культуру, познакомиться с другими, понять смысл культурных обычаев и традиций, активно взаимодействовать друг с другом. Одна из задач факультатива состояла в том, чтобы познакомить учащихся с родным языком. Ребятам было дано задание узнать с помощью

родителей или ресурса Интернет, как на их языке произносятся самые распространенные слова, которые используются в повседневной жизни. Занятия проходили в игровой форме, на доску вывешивались карточки с изображением предмета, каждый ученик выходил к доске и рассказывал, как произносятся на его родном языке предметы. Ребята выходили в парах и приветствовали друг друга на родном языке, некоторые учащиеся выучили песни на родном языке и раскрыли их смысл. Эффективным является привлечение носителей языка, к примеру, на урок приходила бабушка ученика Каникут Раиса Александровна, представительница корякского этноса, она приносила с собой куклы в национальных одеждах, познакомила с особенностями орнамента корякской одежды, также спела песню на корякском языке. Данное занятие вызвало у учащихся интерес к изучению корякского языка. Подростки знакомились с православной, католической, мусульманской, языческой верой. На данных занятиях ребята узнали основы религиозной культуры и познакомились с нравственным содержанием мировых религий. На занятиях каждый учащийся, изучая свою культуру, пытался показать и рассказать о ней самое ценное и интересное. Ребята использовали разные формы, большинство представили презентацию, иллюстрирующую народные праздники, национальную одежду, другие учащиеся приносили национальные блюда в национальной посуде, использовали домашние архивы фотографий. Было очевидно, что изучение учащимися своих культурных истоков вызывает у них большой интерес, они погружаются в культуру своих предков и тем самым глубже изучают себя, происходит процесс самоанализа, который в дальнейшем может трансформироваться в этическое самосознание.

В течение курса было проведено много внеклассных занятий, на которые привлекались учащиеся всей школы, это были КТД (коллективно-творческая деятельность), спортивные мероприятия, выпуск школьной газеты, изготовление национальных кукол, школьный спектакль по сюжету национальных сказок и др. Каждое мероприятие тематически относилось к изучению определенной национальной культуры. В качестве итогового занятия была организована общешкольная ярмарка, где каждый учащийся приносил национальное блюдо или поделку, выполненную в национальном стиле. К данному мероприятию были привлечены родители и учителя школы [3]. Собранные средства пошли на приобретение тетрадей и канцелярских принадлежностей будущим первоклассникам. Таким образом, курс по поликультурному образованию в 8 классе не только познакомил учащихся с родной культурой, вызвал интерес к дальнейшему изучению культурных истоков, способствовал формированию ценностного отношения к своей культуре и уважения к иной, но и стимулировал к активной деятельности.

В 9 классе факультативная дисциплина называлась «Я – мир». Цель данной дисциплины состояла в том, чтобы сформировать гуманистические ценности, гражданскую позицию, представления о многообразии культур и их взаимосвязях, развивать умения и навыки взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности, осмысливать и обсуждать ситуации нравственного выбора, вызывающие чувства совести, стыда и ответственности.

На занятиях учащиеся рассуждали, дискутировали на темы курса: «Поликультурный мир – это культурное своеобразие или универсализм», «Позитивные и негативные последствия глобализации», «В чем заключается ответственность каждого за будущее планеты?», старались корректно аргументировать свою точку зрения. На практических занятиях имитировались различные ситуации, например, приход нового ученика в класс, приезд в незнакомую страну, посещение религиозных храмов и др. Учащиеся вживались в роль мигранта, туриста и осознавали многие сложности, которые возникают в новом социуме, старались прочувствовать эмоции, которые испытывает человек, если новый социум его не принимает. Ребята знакомились с такими явлениями в истории, как дискриминация, сепаратизм, национализм, геноцид, ксенофобия, изучали последствия расовой неприязни (история афроамериканского народа в США, Холокост, Бабий Яр, фашистские лагеря смерти, гетто и др.). Данные занятие были направлены на формирование гуманистических ценностей, ценностей мира, свободы и защищенности каждого человека на земле, формирование толерантности и коммуникативных способностей.

В качестве итогового занятия учащиеся должны были принять участие в проекте «Я – гражданин России». Они совместно выбирали проект, наиболее важный для их населенного пункта, и ресурсы для его реализации. В результате ребята пришли к выводу, что в их Начикинском сельском поселении отсутствует памятник защитникам Отечества. Они собирали списки ветеранов, продумывали проект памятника, обращались за финансированием к администрации поселения. В результате коллективной работы и одобрения данного проекта администрацией в 2019 г. в поселке Сокоч Начикинского сельского поселения Камчатского края был установлен памятник «Защитники Отечества Начикинского сельского поселения». Он представлял собой обелиск и две мраморные плиты с именами защитников Отчества. Данное мероприятие доказало, что при совместной помощи и активной работе можно реализовать любой проект социальной или культурной направленности.

Результаты опытно-экспериментальной работы по нравственному воспитанию в поликультурной образовательной среде Начикинской СОШ показали, что уровень овладения знаниями о родном крае значительно вырос, они стали системными и более глубокими; повысился уровень знаний религиозных конфессий. Исследование показало, что учащиеся знают основы мировых религий, их характерные особенности, осознают влияние религии на жизнь человека и народа, проявляют уважение к религиозным обычаям. Учащиеся глубже понимают значение гуманистических ценностей в современном мире, а свои примеры в анкетировании они аргументируют.

Сравнительный анализ результатов методики диагностики ценностных ориентаций подростков В.Ф. Сопова, И.В. Карпушиной показал положительную динамику по ряду ценностных ориентаций, таких как «Познание», «Я – ценность», «Другой – ценность», «Общественно-полезная деятельность», и данные свидетельствуют о сформированности нравственных ценностей, саморефлексии и саморегуляции.

Диагностика по авторской анкете Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» показала, что этническая идентичность (норма) увеличилась с 64% до 82%, этническая индифферентность снизилась с 24% до 10%. Данные свидетельствуют об устойчивом формировании этнической идентичности, патриотических качеств, толерантности. Для выявления уровня сформированности поведенческо-волевого компонента использовали тест Д.М. Рамендика «Определение уровня конфликтности индивида». Результаты отражают положительную тенденцию в снижении агрессивного, конфликтного поведения. В экспериментальной группе средний уровень увеличился с 69% до 77%. Эти данные свидетельствуют о росте навыков сдерживать свои эмоции, вежливости, терпении, умении выслушать иную точку зрения. Классные руководители также отмечали положительные изменения в классе: снижение конфликтных ситуаций, сплоченность коллектива, активность в коллективных мероприятиях. Следовательно, можно сделать вывод, что актуализация регионального компонента в поликультурной образовательной среде способствует нравственному воспитанию подростка.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Работы 1920-х годов*. Киев: «Next», 1994.
2. Рачковская Н.А., Ефименко В.Н. Региональный аспект развития системы педагогического образования. *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований*: сборник материалов Международной научно-практической конференции «XIV Левитовские чтения: в 2 т. 2019; Т. 2: 89 – 96.
3. Рачковская Н.А., Стефаненко О.С. Воспитание молодого поколения с учетом приобщения к общечеловеческой культуре в рамках регионализации образования. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9, № 2-1: 133 – 138.
4. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Психологические науки. 2008; № 4; 12 – 17.
5. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. Bahtin M.M. *Raboty 1920-h godov.* Kiev: «Next», 1994.
2. Rachkovskaya N.A., Efimenko V.N. Regional'nyj aspekt razvitiya sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskih, psihologo-pedagogicheskih i lingvodidakticheskih issledovanij:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «XIV Levitovskie chteniya: v 2 t. 2019; T. 2: 89 – 96.
3. Rachkovskaya N.A., Stefanenko O.S. Vospitanie molodogo pokoleniya s uchetom priobscheniya k obschechelovecheskoj kul'ture v ramkah regionalizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9, № 2-1: 133 – 138.
4. Rachkovskaya N.A. Psihologicheskie mehanizmy upravleniya `emocional'nym sostoyaniem cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Psihologicheskie nauki. 2008; № 4; 12 – 17.
5. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.04.21

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-76-78

Malaya A.G., *Director, HBOU SOSH No. 547 (St. Petersburg, Russia); postgraduate, B.B. Gorodovichkov Kalmytsky State University (Elista, Russia), E-mail: Annapersona1@mail.ru*

THE EXPERIENCE OF REALIZING THE ABILITY OF YOUNGER STUDENTS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. According to the Ministry of Education and Science, more than 20 thousand Russian students and schoolchildren study Chinese, many take the Unified State Exam in Chinese, and many schools have introduced the teaching of Chinese as a second foreign language (in some schools, Chinese is included in the compulsory curriculum and is the main foreign language). The article presents some materials of the study carried out by order of the Education Committee of St. Petersburg, in order to implement the project "Development and testing of a modern methodological model of teaching Chinese for primary general education in the conditions of the Federal State Educational Standard". 12 teachers (8 Chinese teachers, 4 primary school teachers) and 350 primary school students took part in the project. At the initial level, the ability for intercultural communication, the formation of the communicative and behavioral components showed the need for a study of this problem. The author of the article examines in detail features of implementation of the ability of primary schoolchildren for intercultural communication in studying Chinese language and culture, describes features, methods and conditions for the implementation of the model. The results at the beginning of the study (2014) and after the end of the study (2020) show positive dynamics in the growth of the level of intercultural communication abilities, the formation of the communicative and behavioral components of junior schoolchildren. The number of schoolchildren with a high level increased to 144 (42%), the number of schoolchildren with an average level of 173 (49%) increased, and the number of schoolchildren with a low level decreased to 33 (9%).

Key words: **abilities, intercultural communication, ethnocultural connotation, implementation model, virtual laboratory.**

А.Г. Малая*, директор ГБОУ СОШ № 547, г. Санкт-Петербург, аспирант ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: Annapersona1@mail.ru*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

По данным Минобрнауки, китайский язык изучают более 20 тыс. российских студентов и школьников, многие сдают ЕГЭ по китайскому языку, во многих школах введено преподавание китайского языка как второго иностранного (в некоторых школах китайский язык входит в обязательную программу и является основным иностранным языком). В статье представлены некоторые материалы исследования, проведенного по распоряжению Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга, в целях реализации проекта «Разработка и апробация современной методической модели преподавания китайского языка для начального общего образования в условиях ФГОС». В реализации приняли участие 12 учителей (8 учителей китайского языка, 4 учителя начальных классов) и 350 учащихся начальных классов. На *исходном уровне* способность к межкультурной коммуникации, сформированность коммуникативной и поведенческой составляющих показала необходимость проведения исследования данной проблемы. Автором статьи подробно рассматриваются особенности реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации, описываются методы и условия реализации модели, их влияние на учащихся в процессе изучения китайского языка и китайской культуру на основе этнокультурной коннотации в условиях общеобразовательной школы. Результаты исследования (2014 г.) в начале и после окончания исследования (2020 г.) показали положительную динамику роста уровня сформированности коммуникативной и поведенческой составляющих младших школьников – до 144 (42%), уменьшение количества школьников с низким уровнем до 33 (9%).

Ключевые слова: **способности, межкультурная коммуникация, этнокультурная коннотация, модель реализации, виртуальная лаборатория**.

Современные глобальные требования к образованию, смещение акцентов на межэтнические коммуникации увеличивают потребность в личностях, способных решать непростые задачи в процессе межкультурного диалога.

Мотивация к изучению китайского языка в России обусловлена значительными факторами, прежде всего, постоянно увеличивающимся влиянием Китая на мировой рынок, значительным увеличением потенциала самореализации человека, осуществляющего коммуникацию на китайском языке [1 – 10].

Опыт реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка был наработан в ГБОУ СОШ № 547 Красносельского района Санкт-Петербурга, с 2015 года являющейся школой-лабораторией, реализующей проект «Разработка и апробация современной методической модели преподавания китайского языка для начального общего образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов» [7]. В реализации проекта приняли участие 8 учителей китайского языка, 4 учителя младших классов и 350 младших школьников.

Цель исследования: апробировать модель преподавания китайского языка в начальной школе.

Направления исследования: повышение интереса и мотивации, активное включение младших школьников в учебную самостоятельную деятельность по изучению китайского языка, обычаев и традиций культуры; развитие личностных и индивидуальных способностей, речевых и коммуникативных умений, реализация способности младших школьников к межкультурной коммуникации; эмоциональное проявление уважения к культуре своего и других народов; стремление к соблюдению норм поведения, обеспечивающих безопасность с целью здоровьесбережения и проявления уважения к стране изучаемого языка и ее народу в целях реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения китайского языка.

Одной из форм учета достижений обучающихся является тестирование. Нами в начале исследования было проведено анкетирование для выявления исходного уровня отношения школьников к изучаемому языку и культуре. Мониторинг школьников, изучающих китайский язык, показал высокую заинтересованность в его изучении (76%); интерес к истории и культуре Китая (64%); желание лучше узнать и освоить китайский язык (69%); перспективы знания языка в будущей деятельности (53%).

Учащиеся начальной школы планируют активно использовать китайский язык в своей будущей жизнедеятельности. Диагностика была представлена в двух вариантах. Ситуации, предлагаемые в каждом из вариантов, идентичны и были использованы для определения констатирующего и итогового уровней сформированности способности младших школьников к межкультурной коммуникации. Определение исходного уровня показал следующие результаты: 102 младших школьника с высоким уровнем (29%), 140 младших школьников со средним уровнем (40%), 108 младших школьников с низким уровнем (31%) способности к межкультурной коммуникации.

Нами была спроектирована модель реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения китайского языка, созданы условия для её реализации на уроках и в различных формах учебно-воспитательного взаимного общения. Модель состоит из системы блоков: *управленческого, образовательного, внеклассного и дополнительного, методического.*

Управленческий блок, системы управления электронным обучением (Learning management system) вместе с управленческими структурами также включал в себя проблемную группу, деятельность которой регламентируется на разных уровнях школьных методических объединений, научно-методического совета, педагогического совета и экспертного совета школы. В целях обеспечения деятельности первого блока модели в школе создана проблемная виртуальная педагогическая лаборатория, обеспечивающая реализацию способностей младших школьников, которая совместно с воспитательной службой, отделом дополнительного образования школы обеспечивает сопровождение проекта по погружению учащихся в язык, культуру и традиции Китая.

Второй блок, **образовательный,** осуществляет реализацию общеобразовательной программы по китайскому языку, обосновывает цели, задачи, инструменты, методическое сопровождение изучения китайского языка. Учебный предмет «Китайский язык» имеет своей задачей поддержание постоянного интереса к предмету, базирующегося на формировании «нового» интегрированного

мировоззрения, сочетающего культурные ценности и традиции своей страны и страны изучаемого языка на основе восприятия современного мира целостно; познания мира и себя в этом мире; преодоления стереотипов; критичности мышления; открытости личности по отношению к новому; рефлексивного осознания собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей. В процессе реализации используются различные организационные формы обучения: индивидуальная, групповая (в паре), самостоятельная, фронтальная работа с чередованием видов деятельности; проблемные: урок, задания, игра, эвристическая беседа; урок-диалог, урок-игра, урок-экскурсия, урок-виртуальная экскурсия, урок-объяснение, урок-проект, урок-путешествие, урок-драматизация, урок-конференция, web-квест (выполнение заданий тестового характера); встреча с носителями китайского языка; организация ситуаций, требующих соблюдения этических норм в Китае и др.

У школьников младшего школьного возраста преобладает наглядно-образный тип мышления, они запоминают небольшой по объему материал в процессе многократного повторения, в этом возрасте у детей начинает развиваться личностная рефлексия, остаётся важность игровой деятельности наравне с учебной деятельностью [7], каждый учебный день начинается с дыхательной гимнастики (медитации), настраивающей организм и душу каждого ученика на внутреннюю концентрацию в течение всего учебного процесса [8].

На занятиях применяются учебные задачи; ролевые игры, предполагающие отработку речевых средств, коммуникативного поведения; тренинги, ознакомление с межкультурными различиями в межличностных отношениях, обучение тому, как носители разных культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности; поведенческий тренинг, «проигрывание» корректных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации. Применяются словесные и наглядные методы обучения; стимулирования и релаксации; этнокультурная коннотация содержания образования учебных дисциплин, электронные презентации, информационный ресурс сети Интернет [9].

Один из путей формирования поликультурного мировоззрения школьников проходит не только через приобщение к китайскому языку и культуре посредством коннотации [10] «китайского компонента» во все рабочие программы основных учебных предметов начальной школы на основах углубления и совершенствования знаний по истории, географии, политике, культуре, экономике, экологии, литературе, видам спорта Китая; расширения мировоззрения школьников о национальной культуре через изучение искусства, музыки, танцев, обычаев, научных открытий Китая; изучение своей истории в контексте международных отношений, взаимосвязи с КНР, что приводит к интегративному изучению языка, культуры, истории, быта России и Китая.

Применяются словесные и наглядные методы обучения; стимулирования и релаксации; этнокультурная коннотация содержания образования учебных дисциплин, занятия, классные часы проблемного содержания.

В процессе изучения китайского языка, который представляет собой особую ценность для обучаемого, происходит овладение китайской культурой, духовными ценностями, знакомство с бытом, культурой, искусством, предполагает высокое развитие мышления, чувств, отношения к китайской культуре, умения общаться с представителями иных культур. Содержание образования формирует представление о многообразии культур как России, так и Китая; развивает культуру диалога; воспитывает толерантное отношение к культурным различиям, равенству культур; становится отправной точкой воспитания и осуществляется в условиях, отражающих совокупность возможностей образовательной среды: культурологические знания, этические, рефлексивные условия поликультурной среды; использование адекватных, интерактивных методов. Так, на уроках технологии второклассники изучают технику оригами, на уроках «Окружающий мир» исследуют различие национальной одежды россиян и китайцев. Школьник погружается в контекст общечеловеческой культуры, развивает в себе способность жить совместно в полиэтническом обществе.

Обучение на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной (русской) и неродной (китайской) культуры и языка, что позволяет обладать хорошими знаниями, основными идеями и ценностями не только своего культуры, но и культуры страны изучаемого языка. На занятиях применяются учебные задачи; ролевые игры, предполагающие отработку речевых средств, коммуникативного поведения; тренинги, ознакомление младших школьников с межкультурными различиями в межличностных отношениях, обучение тому, как носители разных культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности; поведенческий тренинг, «проигрывание» корректных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации. Освоение китайского языка для учащихся школы – это интереснейшая игра, в которой они живут ежедневно – это познавательное путешествие в его историю, философию, культуру, традиции, спорт, быт и социальную жизнь. В учебном процессе классическая система подачи учебного материала совмещается с игровыми приемами, которые помогают «вхождению» в систему национальных особенностей коммуникативного поведения, поставить себя на место другого человека.

Третий блок, **внеклассного и дополнительного образования**, обеспечивает повторение и углубление основ программного материала по китайскому языку во внеурочной деятельности, в программах отделения дополнительного образования школы. Образовательная среда школы предусматривает решение проблем реализации способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка во внеурочное время и в системе дополнительного образования. Внеклассная деятельность организуется с младшими школьниками для удовлетворения их потребностей в содержательном досуге, полезной социальной деятельности, для этого проводятся вечера дружбы, встречи с иностранными студентами; «круглые столы», например, «Как избежать недоразумений в поликультурной среде», диспут «Каково быть иностранцем?», конференции, волонтерская деятельность, языковые олимпиады с поликультурно-ориентированным материалом и др. [11]. В каждом направлении школьникам предлагаются занятия по интересам, участие в которых предусматривает обязательное использование китайского языка и освоение культуры его народа. Например, в студиях «Осибана», «Флористический дизайн» школьники выполняют поделки из природного материала, используя восточную технику, изготавливают картины в различных китайских техниках. В школьном театре «Мир на ладошке» учащиеся-актеры играют в спектаклях по мотивам китайских сказок, в клубе «Удивительный мир Китая» познают историю, культуру и традиции. Посещая хореографическую студию «Балтийская жемчужинка», школьники осваивают китайское танцевальное искусство, а в студии эстрадной песни «Red Star» поют песни на китайском языке. В школе проводятся выставки рисунков по мотивам китайских сказок в нетрадиционной форме – каждый рисунок оснащен QR-кодом. Это позволяет раздвинуть рамки реальности: через понравившийся рисунок ученик с помощью своего гаджета может прослушать, прочитать или просмотреть китайскую сказку, к которой сделана иллюстрация.

Проводимые занятия в спортивных секциях карате, тхэквондо, ушу, восточной боевой акробатике «Танцы львов» способствуют не только физическому развитию, но и проникновению в мир китайской философии. Дети на школьном ТВ создают видеорепортажи о Китае для одноклассников и виртуальные экскурсии о России, Санкт-Петербурге для китайских школьников. Еще одним элементов поликультурной среды являются совместные проекты российских и китайских школьников, позволяющие общаться со сверстниками из Китая, прикоснуться к культуре страны не только в стенах школы, но и на территории Китая. Поездки школьников в Китай – это поездки, позволяющие им ощутить дух страны, понять мировоззрение его жителей, освоить смысловое наполнение китайского языка.

В практической деятельности реализуются задания, направленные на усвоение образцов коммуникативного поведения; обогащение вербального опыта; приобретение опыта взаимоотношений с людьми другой национальности; структурирование наиболее типичных ситуаций взаимодействия; искренность и непосредственность; заинтересованность и сосредоточенность на взаимодействии с партнёрами, проникновении в их чувства и мысли.

Четвёртый блок, **методический**, обеспечивающий достаточный научно-методический уровень преподавания китайского языка, новые условия обучения российских школьников в образовательном учреждении, был представлен на «Аукционе инновационных продуктов» V Всероссийской научно-практической конференции «Инновационная деятельность педагога в условиях внедрения и реализации образовательных и профессиональных стандартов», которая проводилась в рамках Петербургского международного образовательного форума (2017 г.). Участники конференции, общественные и профессиональные эксперты филиала Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге по достоинству оценили представленные разработки виртуальной педагогической лаборатории. При проектировании форм и методов изучения китайского языка в системе начального общего образования отбирались технологии, отражающие специфику языкового образования [9]. Мы избрали педагогические технологии на основе эффективного управления и организации материала изучения.

Практика показывает, что на уроках китайского языка основными стали следующие педагогические технологии и методы: мастерская (учитель в соответствии с поставленной целью ставит вопросы, предлагает к осмыслению, изучению и проживанию подобранные сведения или проблемы); игровая технология (объяснительный метод (правила и содержание игры); проблемное обучение (создание проблемных ситуаций, поиск путей их); дистанционное обучение (объяснение материала, предлагаемого для усвоения, и способов овладения им); имитационно-игровая технология (обучающие, тренировочные, контролирующие компьютерные игры); проектная технология (эвристическая беседа (побуждение к определению направлений поиска тем); технология «диалог культур», предполагающая изучение языка как феномена культуры (эвристическая беседа, раскрывающая обычаи, традиции китайского народа в сопоставлении с русской культурой); здоровьесберегающие технологии (беседа (ознакомление учащихся с нормами поведения в Китае, связанными с экологией, климатическими особенностями, спецификой кулинарии и др.)) [10].

Наиболее эффективные реализуемые методы: кросскультурный – синхронное изучение культуры изучаемого языка, выявляющий общее и особенное, сходства и различия культур; метод эмоционального переживания; метод реф-

лексии – определение своей позиции к межэтническим отношениям; игровые методы с этнокультурным содержанием; беседа, направленная на анализ информации, умение слышать, отделять эмоциональное от рационального.

Выделенные результаты для сравнения в начале исследования (2014 г.) и после его окончания (2020 г.) показали положительную динамику роста уровня способностей к коммуникативной и поведенческой составляющих младших школьников. До 144 (42%) увеличилось количество школьников с высоким уровнем, повысилось количество школьников на среднем уровне 173 (49%), уменьшилось количество школьников с низким уровнем до 33 (9%).

Показателями сформированной способности к межкультурной коммуникации младших школьников являются знания истории, традиций и культуры народов; формирование этических качеств; толерантное отношение к языку и культуре других народов; эмоционально-волевая готовность к равноправному диалогу, общению; систематическая работа по освоению культурологических знаний; позитивное отношение к равенству языков и культур; владение собственными эмоциями, чувствами; использование интерактивных технологий.

В результате реализации проекта «Разработка и апробация современной методической модели преподавания китайского языка для начального общего образования в условиях ФГОС», способность к межкультурной коммуникации, сформированность коммуникативной и поведенческой составляющих младших школьников показала положительную динамику роста уровня способностей к межкультурной коммуникации младших школьников в процессе изучения китайского языка и культуры благодаря реализации описанным в статье модели, методам и условиям погружения в китайский язык, китайскую культуру и философию на основе этнокультурной коннотации в условиях общеобразовательной школы.

При реализации модели формирования способности младших школьников к межкультурной коммуникации в процессе изучения китайского языка были созданы организационно-педагогические условия: система управления электронным обучением (Learning management system), виртуальная педагогическая лаборатория. Содержание образование школьников формирует представление о многообразии культур России и Китая. Обучение китайскому языку происходит на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной (русской) и неродной (китайской) культуры и языка. В учебном процессе классическая система подачи учебного материала совмещается с игровыми приемами. Интерес к предмету поддерживается внеурочным погружением учащихся в конкурсы, олимпиады, экзамены по китайскому языку разных уровней, совместными проектами российских и китайских школьников, культурным обменом учащимися [10]. В процессе обучения отбирались педагогические технологии на основе эффективного управления и организации материала: мастерская; игровые технологии и методы: кросскультурный – синхронное изучение культуры изучаемого языка, выявляющее общее и особенное, сходства и различия культур; метод эмоционального переживания; метод рефлексии – определение своей позиции к межэтническим отношениям; игровые методы с этнокультурным содержанием; беседа, направленная на анализ информации, умение слышать, отделять эмоциональное от рационального. Результаты обследования в начале исследования (2014 г.) и после его окончания (2020 г.), показали положительную динамику роста уровня сформированности коммуникативной составляющей младших школьников.

Библиографический список

1. Рубец М.В. *Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей*. Available at: http://www.intelros.ru/pdf/history_of_philosofy/2009_14/5.pdf/
2. *Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга* от 04.08.2014 № 3354-р. Available at: https://base.garant.ru/22918393/#
3. Metcalf F., Gallagher Bj. *Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success*. First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved, 2012.
4. Панькин А.Б., Чжэн Фань, Малая А.Г. Формирование поликультурного сознания студентов в процессе диалога культур. *Педагогический журнал*. 2019; Т. 9, № 3А: 513 – 520.
5. Pankin A.B. Organizational pedagogical bases for solution to preservation problem of endancered minority languages. *MJSS – Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*. Rome-Italy. 2015; Vol. 6, № 4S2: 493 – 497.
6. Грекова Л.В. *Современные педагогические технологии преподавания китайского языка в системе НОО в соответствии с ФГОС*. Available at: https://vseuroki.pro/doc/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-prepodavani-5887.html
7. Пугасеева Я.К., Солощева М.А. *Сборник дидактических материалов к программе по китайскому языку для 2 – 4 класса*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 2018.
8. Капаклы А.И., Глинская В.Н. Трудности изучения китайского языка. *Просвещение – Иностранные языки*. Санкт-Петербург, 2014: 47 – 49.
9. Малая А.Г. Формы и технология формирования поликультурного сознания обучающихся начальной школы при изучении китайского языка (из опыта работы педагогической лаборатории ГБОУ СОШ № 547 Красносельского района Санкт-Петербурга). *Просвещение – Иностранные языки*. Санкт-Петербург, 2014; № 5: 47 – 49.
10. Малая А.Г., Клочкова Н.В., Коротышева Ю.Н., Воронюк Ю.С., Ли Ч.М. Новые педагогические условия обучения китайскому языку. *Вестник науки образования*. 2017; Т. 1, № 7 (31): 59 – 65.

References

1. Rubec M.V. *Vliyanie kitajskogo yazyka na myshlenie i kul'turu ego nositelej*. Available at: http://www.intelros.ru/pdf/history_of_philosofy/2009_14/5.pdf/
2. *Rasporyazhenie Komiteta po obrazovaniyu Sankt-Peterburga* ot 04.08.2014 № 3354-r. Available at: https://base.garant.ru/22918393/#
3. Metcalf F., Gallagher Bj. *Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success*. First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved, 2012.
4. Pan'kin A.B., Chzh`en Fan', Malaya A.G. Formirovanie polikul'turnogo soznaniya studentov v processe dialoga kul'tur. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019; T. 9, № 3A: 513 – 520.
5. Pankin A.B. Organizational pedagogical bases for solution to preservation problem of endancered minority languages. *MJSS – Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*. Rome-Italy. 2015; Vol. 6, № 4S2: 493 – 497.
6. Grekova L.V. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii prepodavaniya kitajskogo yazyka v sisteme NOO v sootvetstvii s FGOS*. Available at: https://vseuroki.pro/doc/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-prepodavani-5887.html
7. Pugaseeva Ya.K., Soloscheva M.A. *Sbornik didakticheskih materialov k programme po kitajskomu yazyku dlya 2 – 4 klassa*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2018.
8. Kapakly A.I., Glinskaya V.N. Trudnosti izucheniya kitajskogo yazyka. *Prosveschenie – Inostrannye yazyki*. Sankt-Peterburg, 2014: 47 – 49.
9. Malaya A.G. Formy i tehnologiya formirovaniya polikul'turnogo soznaniya obuchayuschihsya nachal'noj shkoly pri izuchenii kitajskogo yazyka (iz opyta raboty pedagogicheskoj laboratorii GBOU SOSh № 547 Krasnosel'skogo rajona Sankt-Peterburga). *Prosveschenie – Inostrannye yazyki*. Sankt-Peterburg, 2014; № 5: 47 – 49.
10. Malaya A.G., Klochkova N.V., Korotysheva Yu.N., Voronyuk Yu.S., Li Ch.M. Novye pedagogicheskie usloviya obucheniya kitajskomu yazyku. *Vestnik nauki obrazovaniya*. 2017; T. 1, № 7 (31): 59 – 65.

Статья поступила в редакцию 21.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-78-80

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: EManahova@fa.ru

USING THE MANAGERIAL SYSTEMS WHILE TRAINING A FOREIGN LANGUAGE WITH STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL. The article reveals the necessity of studying and using management systems in foreign language training of students of a non-linguistic university. The most significant approaches to the study of a foreign language at the contemporary stage have been identified as well as the expediency of selecting the most effective of them. Moreover, the need for a foreign language collaboration between students and a teacher while studying a foreign language is emphasized aiming at increasing the volume of speech practice that each student may achieve in classes. It is proposed to consider the possibilities of intensifying the work of a lecturer through the use of electronic test platforms and learning management systems in education, such as Moodle, ATutor, OLAT, Claroline, LAMS, OpenACS, Dokeos, Sakai. The author concludes that it is necessary to use in the educational process more modern means of communication, which have become ambivalent: they are a relevant means of communication, while essentially being a tool of production in the era of softization. Accustomed to students communicators (smartphones, phones with different operating systems), tablet computers (tablets) are an effective resource and means of knowledge production.

Key words: **foreign language teaching of students, higher school, management systems, principles.**

Е.Б. Манахова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена необходимости изучения и использования систем управления в ходе иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза. Определены наиболее значимые на современном этапе подходы к изучению иностранного языка, подчеркивается целесообразность отбора наиболее эффективных из них, а также необходимость иноязычной коллаборации студентов и преподавателя дисциплины «Иностранный язык» с целью увеличения объема речевой практики каждого обучаемого в ходе занятия. Предлагается рассмотреть возможности интенсификации труда преподавателя через использование электронных тестовых платформ и систем управления обучением, таких как Moodle, ATutor, OLAT, Claroline, LAMS, OpenACS, Dokeos, Sakai. Автор делает вывод о том, что необходимо активнее использовать в учебном процессе современные средства коммуникации, которые стали амбивалентными: они выступают актуальным средством общения, при этом по сути своей являясь орудием производства в эпоху софтизации. Привычные студентам коммуникаторы (смартфоны, телефоны с различными операционными системами), планшетные компьютеры (tablets) являются эффективным ресурсом и средством производства знаний.

Ключевые слова: **иноязычное обучение студентов, высшая школа, системы управления, принципы.**

Необходимость изучения иностранного языка как никогда остро стоит перед всеми участниками высшей школы. Востребованы не просто знания иностранного языка, а умения использовать его в профессиональных целях. Проблему качественного и успешного перевода иноязычных компетенций из области «гибких» (от англ. soft skills) в поле «твердых» (от англ. hard skills) навыков пытаются решить многие стейкхолдеры системы образования России: педагоги высшей школы, работодатели, администрация вузов, сами студенты. Поиск наиболее востребованных подходов к изучению иностранному языку остается актуальным на протяжении как минимум последней четверти века, когда условия экономической среды и социальных аспектов стали стремительно меняться, привнося в жизнь новые требования и установки. Новизна данной темы в педагогике определяется и тем фактом, что каждое последующее поколение обучаемых сталкивается с задачами, которые ранее не существовали не только в профессии, но и в социально-экономических отношениях. Это, в свою очередь, способствует активизации педагогической мысли и поиску методических решений в обучении каждого последующего поколения специалистов. В психолого-педагогической литературе описано довольно много подходов к иноязычной подготовке студентов [1; 2]. Данные подходы можно условно разделить на 3 части:

1) лингвистические (языковой, речевой);

2) квазилингвистические (деятельностный, компетентностный);

3) нелингвистические (прямой (интуитивный), сознательный (когнитивный));

4) смешанные (речедеятельностный, коммуникативно-деятельностный, межкультурный) [2, с. 31 – 42].

Практика доказывает, что целесообразно начинать иноязычное обучение студентов с определения наиболее эффективного и продуктивного подхода, который способен обеспечить личности максимально эффективное достижение цели во время обучения в вузе. Уверенное владение иноязычными компетенциями, которые будут востребованы в профессиональной деятельности выпускника, – вот основная цель, которую ставит перед собой профессорско-преподавательский состав. Следующий шаг, который должен быть сделан преподавателем дисциплины «Иностранный язык», – определение принципов лингводидактики, которые выступали бы фасилитатором в достижении обозначенной цели.

Проведя анализ существующих в активном использовании педагогических принципов, можно сказать, что в процессе иноязычной подготовки обойтись только одним из них невозможно. Иноязычная подготовка состоит из множества конструктов и элементов [3], где принципы обучения – основа методического «каркаса», с помощью которого преподаватель может составлять уникальный набор в ходе иноязычной подготовки. Важно отметить, что этот набор будет меняться в зависимости от различных условий: требований социума, языковой парадигмы в стране, запросов работодателей, стандартов различных министерств и ведомств, желаний и возможностей самих студентов и т.д.

Как показывают эмпирические исследования педагогов-практиков [4; 5], главное требование в процессе современного обучения в эпоху цифровых технологий – это иноязычная коллаборация студентов и преподавателя дисциплины, где значительно увеличивается время речевой практики каждого обучаемого в ходе занятия. О продуктивной кооперации в процессе иноязычной подготовки можно говорить, если дидактическая подготовка преподавателей соответствует высоким стандартам. Практика все чаще доказывает: учитель уже не является носителем и источником знаний, за него это могут сделать Интернет и книги, но именно необходимость демонстрировать речевое партнерство с обучаемыми (при этом преследуя образовательные, развивающие и воспитательные цели) отражается в методической литературе как наиболее востребованное. Безусловно, вместе с тем никто не отменял важность компетенций в методике преподавания иностранного языка, использование различных приемов работы с аудиторией, знание специальной терминологии в поле будущей профессиональной деятельности обучаемых и умение актуализировать различные учебные ресурсы.

Необходимость создания условий для эффективного усвоения знаний, а также последующий перенос этих знаний в уверенное владение и устойчивые навыки стала давно очевидной для профессорско-преподавательского состава и администрации вуза. Сегодня им приходится учитывать не только различные аспекты профессионально ориентированного обучения, но и быстро реагировать на многочисленные требования рынка труда, а также стандартно-нормативные документы и желания самих студентов. Таким образом, компетенции – это не просто сформированный набор знаний и умений, а их совокупность при решении различного рода задач, стоящих перед индивидом. В процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе следует уделять особое внимание еще и запросам самих обучаемых по развитию различных компетенций: навязывание требований извне не способно привести к хорошим результатам, поэтому личностно ориентированный подход, которым активно занимался Хуторский А.В., может стать ориентиром на этом тернистом пути к приобретению знаний [6].

Как показывает практика, в настоящее время все более очевидной становится разница между требованиями к специалисту, с одной стороны, и необходимостью создания в вузе достойных условий для самореализации будущего профессионала, с другой. В соответствии с этими требованиями педагогу приходится «лавировать» в море принципов, определяющих качественное обучение иностранному языку [7], выбирая именно те, которые способны сократить разрыв между различными требованиями всех заинтересованных в профессиональной подготовке сторон. При этом приходится учитывать и тот факт, что с преподавателей никто не снимает ответственности за выполнение образовательных стандартов, которые разработаны и рекомендованы к использованию различными министерствами и ведомствами.

Помимо необходимости выбора среди различных подходов и принципов в ходе иноязычной подготовки, педагогам приходится учитывать сокращение сроков подготовки студентов («специалитет» с 5-летним периодом подготовки до подписания Болонской конвенции и «бакалавриат» с 4-летним сроком обучения в настоящее время). Из-за сокращения сроков профессиональной практики и уменьшения количества часов в рамках почти всех дисциплин, педагоги поставлены в жесткие временные рамки. С учетом того, что в неязыковых вузах изучению иностранного языка выделяется 2 (максимум 3) часа в неделю, преподавателям приходится особенно сильно постараться, чтобы добиться ощутимых результатов в области языковой подготовки будущих специалистов любой сферы деятельности.

Искать пути интенсификации труда преподавателя через использование электронных тестовых систем – одно из решений данной задачи. Наиболее распространённые системы, зарекомендовавшие себя весьма положительно, – это свободно распространяемые системы управления обучением. Одной из самых востребованных в России на сегодняшний день считается система Moodle, но некоторые вузы активно внедряют в практику управления обучением и другие аналоги, например, LAMS, ATutor, Dokeos, Claroline, OLAT, OpenACS, Sakai.

Основные критерии выбора подобных систем можно представить в виде таблицы (табл. 1), которая была составлена на основе материалов педагогов-практиков [8; 9] и личного опыта взаимодействия с некоторыми из упомянутых систем (например, система Moodle, которая активно внедряется в практику академической подготовки студентов всех уровней в Финансовом университете).

Таблица 1

Критерии выбора систем управления при обучении студентов иностранному языку

Критерий	Описание
Функциональность	наличие в системе широкого набора функций для общения (форумы, мессенджеры, чаты), а также анализа активности студентов с возможностями модерирования курсов
Надежность	возможность актуализации контента с использованием готовых шаблонов; защита от внешних посягательств (например, хакерских атак)

Стабильность	относительная устойчивость работы всей системы вне зависимости от количества и активности пользователей
Стоимость	соотношение цена – качество (включает систему, расходы на ее установку, создание курсов и последующее сопровождение)
Число пользователей	максимальное число лицензий, которое система может обслужить
Технологические особенности	доступ к встроенному редактору учебного контента с целью интеграции разного рода учебно-образовательных материалов
Поддержка стандартными платформами	использование стандарта SCORM, который позволяет регулировать обмен электронными курсами; недопущение блокировки создания переносимых курсов
Автоматические тестовые системы	возможности создания тестов с последующим автоматическим контролем и обсуждением результатов на форумах
Дружелюбный интерфейс	интуитивно понятный интерфейс и возможность получить фидбэк от инструктора или модератора
Модульность	наличие блоков учебного материала с целью их дальнейшего использования в других курсах или программах
Обеспечение доступа	бесперебойный доступ к учебной программе, возможности использования людьми с ограниченными возможностями (плохим зрением, например)

Еще один конструкт в лингводидактике, который дает хорошие результаты подготовки студентов к иноязычной деятельности и мотивирует к изучению неродного языка, – использование средств современной коммуникации и гаджетов. Если преподаватель ориентирован на эффективные показатели своей деятельности, то ему в обучении своему предмету никак не обойтись без инноваций. Именно они в настоящий момент больше всего влияют на количество и качество приобретаемых студентами знаний в рамках изучаемой дисциплины. Использование привычных студенту средств коммуникации – не только актуальная и перспективная тема с точки зрения методики обучения иностранным языкам, она упрощает процесс учебного взаимодействия во время дистанционных форм работы. Последние события (переход весной 2020 года на удаленный формат общения во всех образовательных учреждениях) доказали, что без использования электронных средств коммуникации процесс получения знаний и контроль за успеваемостью обучаемых был бы невозможен.

Личностно-деятельностный подход, активно используемый в педагогической науке, базируется на идее о том, что изменение характера деятельности человека чаще всего происходит в условиях изменения структурных компонентов этой самой деятельности. Если мы меняем предмет обучения, цели, содержание учебной и внеучебной деятельности, автоматически происходит смена системы действий, с помощью которой возможно достижение поставленных целей, а также средств выполнения этих действий. При этом следует заметить, что как только происходит изменение хотя бы в одном звене этой цепочки, это влечет за собой изменение во всей структуре деятельности. В итоге могут изменяться или вовсе быть утрачены традиционные формы взаимодействия, возникнут другие форматы трудовой человеческой деятельности, изменятся ее компоненты [10]. Педагогам приходится учитывать традиции, но при этом идти в ногу с технологиями, которые наука предлагает на данном этапе развития постиндустриального общества.

Делая вывод о необходимости использования систем управления при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе, стоит акцентировать внимание на двух важных аспектах, которые можно считать, в том числе, и задачами сегодняшнего дня высшей школы. Во-первых, нужно осуществлять подбор наиболее востребованных принципов в зависимости от уровня и периода обучения, специализации, специальности или направления подготовки. Иногда имеет смысл учитывать даже на первый взгляд не очень явные элементы учебного процесса, например, обучение в конкретной группе (принимается во внимание уровень языковой подготовки, микроклимат, способность студентов к самообучению и т.д.). Во-вторых, необходимо активнее использовать современные средства коммуникации, которые стали амбивалентными: они выступают актуальным средством общения, при этом по сути своей являясь орудием производства в эпоху софтизации. Привычные студентам коммуникаторы (смартфоны, телефоны с различными операционными системами), планшетные компьютеры (tablets) уже не дань моде, это и ресурс, и средство производства знаний. Скорее всего, сращение технологий и традиционного опыта преподавания различных дисциплин приведет к изменениям во всех формах деятельности участников образовательного процесса: мыслительной, мнемической, творческой, и будет влиять на способы обучения иностранному языку как средству профессиональной коммуникации.

Библиографический список

1. Антюфеева Ю.Н. Методические особенности профессионально ориентированного обучения иностранному языку. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; № 5: 1-5. Available at: https://e-koncept.ru/2016/56178.htm
2. *Методические рекомендации по преподаванию иностранных языков в общеобразовательных учреждениях города Москвы*, Составители Г.М. Фролова, И.А. Краева. Москва: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013.
3. Крестинский И.С. Дидактико-методические принципы интегративного подхода к обучению иностранным языкам. *Вестник ТГУ.* Серия: Филология. 2013; № 5: 257 – 264.
4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 1: 4 – 11.
5. Вахрушева М.И., Ряховских Н.Д. Обучение в кооперации как дидактический принцип целостного обучения иностранным языкам. *Евразийский союз ученых*. 2014; № 4 (9): 165 – 169.
6. Хуторский А.В. *Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: Владос-Пресс, 2005.
7. Щербакова Е.Е. Принципы, определяющие обучение иностранному языку в неязыковом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*: сборник научных статей. Москва, 2017: 222 – 226.
8. Эшназарова М.Ю. Moodle – свободная система управления обучением. *Образование и воспитание*. 2015; № 3 (3): 41 – 44.
9. Толстобров А.П., Коржик И.А. Возможности анализа и повышения качества тестовых заданий при использовании сетевой системы управления обучением Moodle. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2008; № 2: 100 – 106.
10. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению. *Современные подходы к обучению:* материалы 1 Московской международной конференции «Образование в 21 веке». Москва: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт», 2001: 5 – 7.

References

1. Antyufeeva Yu.N. Metodicheskie osobennosti professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; № 5: 1-5. Available at: https://e-koncept.ru/2016/56178.htm
2. *Metodicheskie rekomendacii po prepodavaniyu inostrannyh yazykov v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah goroda Moskvy*, Sostaviteli G.M. Frolova, I.A. Kraeva. Moskva: FGBOU VPO MGLU, 2013.
3. Krestinskij I.S. Didaktiko-metodicheskie principy integrativnogo podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam. *Vestnik TGU.* Seriya: Filologiya. 2013; № 5: 257 – 264.
4. Polat E.S. Obuchenie v sotrudnichestve. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 1: 4 – 11.
5. Vahrusheva M.I., Ryahovskih N.D. Obuchenie v kooperacii kak didakticheskij princip celostnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2014; № 4 (9): 165 – 169.
6. Hutorskij A.V. *Metodika lichnostno orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?* Moskva: Vlados-Press, 2005.
7. Scherbakova E.E. Principy, opredelyayuschie obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2017: 222 – 226.
8. `Eshnazarova M.Yu. Moodle – svobodnaya sistema upravleniya obucheniem. *Obrazovanie i vospitanie*. 2015; № 3 (3): 41 – 44.
9. Tolstobrov A.P., Korzhik I.A. Vozmozhnosti analiza i povysheniya kachestva testovyh zadanij pri ispol'zovanii setevoj sistemy upravleniya obucheniem Moodle. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Sistemnyj analiz i informacionnye tehnologii. 2008; № 2: 100 – 106.
10. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod v strukture suschestvuyuschih podhodov k obucheniyu. *Sovremennye podhody k obucheniyu:* materialy 1 Moskovskoj mezhdunarodnoj konferencii «Obrazovanie v 21 veke». Moskva: Centr izucheniya inostrannyh yazykov «Lingvastart», 2001: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 20.04.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-81-82

Mahrina E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: machrina_lena@mail.ru*
Tutova Yu.I., *MA student, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov, Branch of Rostov State University of Economics (Taganrog, Russia), E-mail: tutova_84@mail.ru*

DIAGNOSIS AND PREVENTION OF INTERNET ADDITIVES IN ADOLESCENTS. The purpose of the study is to consider Internet addiction as a factor in the formation of deviant behavior. The article reveals the definition of addiction and deviant behavior, the factors influencing adolescents' addictive and deviant behavior and Internet addiction specific features. According to the study, the following tasks are set: to consider strategies and approaches for the formation and prevention of Internet advocacy in adolescents; to analyze reasons for the formation of Internet additives in adolescents; to conduct an empirical study to identify the impact of social frustration on the formation of Internet advocacy in adolescents. The study uses theoretical (analysis of scientific sources on the problem) and empirical (testing, analysis and generalization of the results of the study) methods. In the article the results of the study identifying the factors which form Internet addiction are also presented. The study is based on adolescents aged 13 – 16 years, students of secondary schools. On completing the study, conclusions and recommendations for Internet addiction prevention are made.

Key words: **Internet addiction, deviant behavior, teenagers.**

Е.А. Махрина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: machrina_lena@mail.ru*
Ю.И. Тутова, *магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: tutova_84@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Цель данного исследования – рассмотреть интернет-аддикцию как фактор формирования девиантного поведения. В статье раскрывается определение аддикции и девиантного поведения, факторы формирования аддиктивного и девиантного поведения подростков и конкретно – интернет-аддикции. Согласно с целью исследования были поставлены следующие задачи: рассмотреть стратегии и подходы к формированию и предупреждению интернет-аддикции у подростков; проанализировать причины формирования интернет-аддикции у подростков; провести эмпирическое исследование по выявлению влияния социальной фрустрации на формирование интернет-аддикции у подростков. В исследовании применялись следующие методы: теоретический – анализ научных источников по данной проблеме, эмпирический – тестирование, анализирование и обобщение результатов исследования. В статье приводятся результаты исследования, где выявляются факторы, формирующие интернет-аддикцию. Базу исследования составили подростки 13 – 16 лет, учащиеся средней образовательной школы. По окончании исследования сформированы выводы и даны рекомендации по профилактике интернет-аддикции.

Ключевые слова: **интернет-аддикция, девиантное поведение, профилактика, подростки.**

Наша жизнь в настоящий момент проходит в эпоху информации с господством информационных технологий, именно это является причиной изучения влияния сети Интернет на наше общество, это важная задача, поскольку интернет-коммуникации имеют большое влияние на социальную реальность. Как говорится, «кто владеет информацией – тот владеет миром». Интернет сейчас является самым объемным хранилищем информации. В настоящее время можно жить и работать, не покидая своего жилья, только имея компьютер, подключенный к сети Интернет. Но просторы сети таят в себе опасность. Одну из них представляет интернет-зависимость, которая появляется у некоторых пользователей. Признаками интернет-зависимости являются: нежелание отвлекаться от работы (на второй план уходят домашние дела, общение, личные встречи, обучение); значительное увеличение денежных затрат на Интернет; пренебрегается общение с друзьями; голод удовлетворяется случайной пищей перед монитором компьютера, не соблюдается личная гигиена и аддикт начинает пренебрежительно относиться к своему здоровью; не принимает критику относительно выбранного образа жизни [1 – 7]

Интернет-зависимость еще мало изучена в нашей стране; она является актуальной проблемой на сегодняшний день, требующей детального изучения и разработки профилактических и реабилитационных программ.

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – склонность, пагубная привычка) является одним из видов девиантного (отклоняющегося) поведения, в котором у индивида формируется стремление уйти от реальности при помощи искусственного изменения своего психического состояния, посредством применения некоторых веществ или постоянном фиксировании внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (В.Д. Менделевич, 2007) [7, с. 34].

Такая тенденция становится главной в сознании человека, и он предпринимает действия по поиску метода, позволяющего ему уйти от реальности. Как итог – такой человек начинает существовать в придуманном мире. Данные действия не решают проблемы, наоборот, усугубляют их, и, как следствие, человек останавливается в своем развитии, вплоть до деградации.

В 90-х годах XX века феномен аддикции приобретает новое направление. Британский ученый Марк Гриффитс в 1995 г. выявил, что лица, которые активно играют в игровые автоматы, имеют те же симптомы, что и лица, которые употребляют ПАВ [4, с. 15 – 16]. М. Гриффитс обнаруживает эти же признаки у людей, пользующихся разными технологическими устройствами (настольные электронные игры, телеприставки, компьютеры и т.д.) [4, с. 15 – 16]. Эти факты привели М. Гриффитса к введению нового научного термина «нехимическая (поведенческая) аддикция» [4, с. 14 – 15]. На сегодняшний день выделяется два вида аддикций – химическая (при применении ПАВ) и нехимическая (поведенческая).

М. Гриффитс при помощи наблюдения, сравнения и анализа симптомов нехимической и химической зависимостей выделил общие признаки: получение удовольствия от деятельности; повышение толерантности, требующее увеличения интенсивности и продолжительности деятельности; наличие абстинентного синдрома; появление конфликта между постоянной аддиктивной деятельностью и прежней идентичностью аддикта в его ближнем и более широком социальном окружении. Как следствие – стремление к социальной самоизоляции; рецидивы (подобные алкогольным запоям); множественные и различные по характеру конфликты с социальным окружением в связи с деятельностью [3, с. 21 – 23].

С развитием электронных технологий М. Гриффин определил появление новой формы аддикции, связанной с сетью Интернет. Он предрек увеличение количества и видов аддиктивного поведения из-за открывающихся многочисленных возможностей глобальной информатизации [4].

Отечественный ученый Ц.П. Короленко отмечает, что элементы аддикции характерны для любой личности, уходящей от реальности при помощи изменения своего психического состояния. Проблемой аддикция становится тогда, когда в сознание превалирует желание уйти от реальности, являясь главной целью, которая вторгается в жизнь и приводит к разрыву с реальностью [5, с. 87].

И.А. Лаврович при помощи своих исследований создал развернутую систему критериев интернет-аддикции. Он считает, что о наличии интернет-аддикции может говорить наличие трех пунктов:

1) время, проведенное в сети Интернет, для достижения удовлетворения (в некоторых случаях при общении в сети чувство удовлетворения граничит с эйфорией) значительно увеличивается.

При равномерном по времени пребывании человека в сети Интернет эффект значительно снижается;

2) человек старается отказаться от интернета или уделять ему меньше времени;

3) при прекращении или сокращении времени пребывания в сети у пользователя ухудшается самочувствие в период от нескольких дней до месяца и наблюдается два или более перечисленных фактора: эмоциональное и двигательное возбуждение; тревога; навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в интернете; фантазии и мечты об интернете; произвольные или непроизвольные движения пальцами, напоминающие печатание на клавиатуре [6, с. 13].

Рассмотрим влияние интернет-аддикции на подростков. Подростки включаются в компьютерную игру настолько сильно, что их перестает интересовать реальность. Ведь в игре существуют правила и задачи, которые нужно выполнять, и если что-то пойдет не так, то не будет никаких реальных потерь, и эту ошибку можно будет исправить многократно. Перечислим некоторые факторы, привлекающие подростка в компьютерных играх:

– малая доля ответственности либо полное ее отсутствие;

– создание собственного мира, где он главный герой;
– отвлечение от реальной жизни и проблем в ней;
– самостоятельность;
– возможность исправления ошибок, в том числе многоразовая.

Исходя из этих факторов, мы можем сделать вывод, что компьютерная зависимость начинает формироваться на эмоциональном уровне, и она возникает не мгновенно, а постепенно.

Выделим основные причины, способствующие возникновению компьютерной зависимости подростков:

– недостаток или отсутствие доверия и благоприятных эмоциональных отношений в семье;
– неимение у подростка хобби, увлечений, привязанностей, которые не связаны с компьютером;
– низкая коммуникабельность, социальность, отсутствие друзей;
– наличие тяжелой инвалидности либо серьезного заболевания [7, с. 16].

Для проведения эмпирического исследования были выбраны подростки, учащиеся в средней образовательной школе № 32 г. Таганрога. В исследовании приняли участие школьники 7 – 9 классов в количестве 50 человек, возраст их составил 13 – 16 лет. Данная группа подходит под данные параметры исследования. Благодаря тому, что испытуемые подростки хорошо знакомы друг с другом, исследование проходило в свободной, спокойной обстановке.

В качестве методики исследования был выбран тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость (в оригинале «InternetAddictionTest» – тест на интернет-аддикцию) – тестовая методика, разработанная и апробированная в 1994 году доктором Кимберли Янг (Kimberley S.Young), профессором психологии Питсбургского университета в Брэдфорде.

Тест является инструментом для диагностики патологического пристрастия к интернету (не зависит от формы пристрастия). Тест состоит из 40 вопросов, испытуемый дает ответ в соответствии с 5-бальной шкалой Лайккерта. Затем баллы суммируются, и определяется итоговое значение. В. Лоскутова адаптировала опросник для русского языка. Тест заполняется испытуемыми самостоятельно, также существуют онлайн-версии. Тест может служить скрининговым инструментом для выбора лиц, нуждающихся в консультации специалиста, также тестирование в динамике можно проводить для оценки улучшения состояния больного в процессе лечения.

Методика «Уровень социальной фрустрированности» представляет собой оригинальный исследовательский инструмент, разработанный для оценки социального благополучия, в том числе социальной составляющей качества жизни. Разработана в 2004 г. в НИПНИ имени Бехтерева Л.И. Вассерманом, Б.В. Иовлевым и М.А. Беребиным.

Социальная фрустрированность является следствием нереализации личностью (здоровой либо больной) своих социальных потребностей. Значения этих потребностей являются индивидуальными для каждой личности и зависят от самооценки (самосознания), жизненных ценностей и целей, индивидуальных способностей и опыта решения проблемных и кризисных ситуаций. Социальная фрустрированность является личностной характеристикой, она определяет стрессогенность социальных фрустраторов (неудовлетворенность в семейных и рабочих отношениях, положением в обществе, социально-экономическим статусом, образованием, работоспособностью, психическим и физическим здоровьем и пр.). Оценка определенных параметров дает возможность заполнить конкретным внутренним содержанием и понятием качества жизни с позиций социального функционирования личности и ее адаптивных возможностей. Иными словами, социальную фрустрированность можно рассматривать как специфический комплекс переживаний и отношений личности, возникающий в ответ на действие фрустрирующих факторов.

На заключительном этапе на основании метода математической статистики произведена обработка данных при помощи U-критерия Манна-Уитни.

В результате тестирования по методике Кимберли Янг мы выявили данные, согласно которым 48% испытуемых (24 человека) имеют интернет-зависимость, 52% (26 человек) не имеют четко выраженной проблемы с использованием Интернета. Из всех испытуемых:

– 48% не могут отстраниться от компьютера, даже если у них есть более важные дела;
– 30% стараются скрыть от родных время, которое они проводят в сети;
– 40% выбирают интернет вместо реального общения;
– 54% считают жизнь без интернета скучной и однообразной;
– 60% игнорируют время сна для того, чтобы проводить больше времени в интернет-сети;
– 84% проводят в онлайн-сети более 3-х часов в день;
– 54% легче общаться онлайн с друзьями, чем в реальности;
– 40% не могут самостоятельно ограничить время, проводимое онлайн.

Из 48% с интернет-зависимостью 58,3% (14 подростков) имеют проблемы, которые связаны с избыточным временем, проведенным в сети Интернет, 41,7% (10 подростков) имеют ярко выраженную интернет-зависимость.

Результаты исследования по данной методике являются пугающими, так как почти половина испытуемых оказались интернет-зависимыми подростками.

По результатам методики «Уровень социальной фрустрированности» мы разделили испытуемых на две группы. В первую группу входят интернет-зависимые подростки, во вторую – подростки с невыраженной интернет-зависимостью.

По результатам исследования подростки группы 1 (подростки с интернет-аддикцией) более не удовлетворены своей жизнью, имеют повышений уровень фрустрации и тревожности, чем подростки группы 2 (с невыраженной интернет-аддикцией). Мы предполагаем, что подростки с интернет-аддикцией переключаются на интернет-сети, чтобы в них чувствовать себя спокойнее и увереннее, чем в реальной жизни. Рассмотрим данные по сферам неудовлетворенности подростков с интернет-зависимостью:

– неудовлетворенность образованием выявлено у 50% респондентов;
– неудовлетворенность отношениями со сверстниками у 41,6%;
– неудовлетворенность отношениями с родителями у 54,2%;
– неудовлетворенность проведения досуга у 33,3%.

Представленные данные жизненных аспектов подростков в таком высоком значении говорят о том, что неудовлетворенность этими аспектами приводит к формированию интернет-аддикции. На причины социальной фрустрации и неудовлетворенности могут влиять следующие факторы: низкая самооценка, социальная дезадаптация, девиантное поведение либо уже сформировавшаяся зависимость. Отметим, что в период подросткового возраста у несовершеннолетнего меняется сознание и приоритеты, в этот период происходит взросление, и неудовлетворенность социальными достижениями является временным явлением.

По показателям статистической обработки данных U-критерия Манна-Уитни по уровню фрустрированности в группах подростков происходит статистическое различие с высоким значением, где $p < 0,05$. Из этого мы делаем вывод, что подростки с интернет-зависимостью имеют более высокую социальную фрустрированность, чем группа подростков без интернет-зависимости.

На сновании проведенного исследования мы делаем вывод, что к интернет-аддикции подростков приводит социальная фрустрация, основанная на неудовлетворенности такими сферами жизни, как образование, отношения с семьей и сверстниками, нереализованность, вследствие чего подросток переключается на компьютер, чтобы чем-то себя занять, он реализовывается на просторах Интернета.

Исходя из этого, становится очевидным, что интернет-аддикция является фактором формирования девиантного поведения. Профилактические мероприятия аддиктивного поведения рекомендуется осуществлять до начала формирования девиации, объясняя подросткам причины и следствия подобного действия.

Библиографический список

1. Анохина И.П. Основные биологические механизмы алкогольной и наркотической зависимости. *Руководство по наркологии*: в 2 т. Москва, 2002; Т. 1: 33 – 41.
2. Буров В.А., Есаулов В.И. Механизмы формирования интернет-аддикции. *Материалы XIII съезда психиатров России*. Москва, 2014: 290 – 291.
3. Гриффитс М.Д. Поведенческая зависимость: проблемы для всех? *Обучение на рабочем месте*. 1996; Т. 8, № 3: 19 – 25.
4. Гриффитс М.Д. Технологическая зависимость. *Форум клинической психологии*. 1995; Выпуск 76, № 2: 14 – 19.
5. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. 1993; № 1: 17 – 29.
6. Лаврович А.И., Попкова Т.А. Интернет-аддикция в подростковом возрасте. *Вестник образования.* 2013: 3 – 19.
7. Менделевич В.Д. *Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации)*. Available at: http://www.narcom.ru/cabinet/online

References

1. Anohina I.P. Osnovnye biologicheskie mehanizmy alkogol'noj i narkoticheskoj zavisimosti. *Rukovodstvo po narkologii*: v 2 t. Moskva, 2002; T. 1: 33 – 41.
2. Burov V.A., Esaulov V.I. Mehanizmy formirovaniya internet-addikcii. *Materialy XIII s`ezda psihiatrov Rossii*. Moskva, 2014: 290 – 291.
3. Griffits M.D. Povedencheskaya zavisimost': problemy dlya vseh? *Obuchenie na rabochem meste*. 1996; T. 8, № 3: 19 – 25.
4. Griffits M.D. Tehnologicheskaya zavisimost'. *Forum klinicheskoj psihologii.* 1995; Vypusk 76, № 2: 14 – 19.
5. Korolenko C.P. Sociodinamicheskaya psihiatriya. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii.* 1993; № 1: 17 – 29.
6. Lavrovich A.I., Popkova T.A. Internet-addikciya v podrostkovom vozraste. *Vestnik obrazovaniya.* 2013: 3 – 19.
7. Mendelevich V.D. *Zavisimost' kak psihologicheskij i psihopatologicheskij fenomen (problemy diagnostiki i differenciacii)*. Available at: http://www.narcom.ru/cabinet/online

Статья поступила в редакцию 14.04.21

УДК 37.042 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-83-85

Melnichenko N.Yu., *Deputy Director for Educational and Sports Work, MBU DO "Children and Youth Sports School No. 5"; postgraduate, Department of Pedagogy, Kamchatka State University n.a. Vitus Bering (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: ish06@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*

MENTORING OF EXPERIENCED ATHLETES AS A PRINCIPLE OF THE FORMATION OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS IN A SPORTS SCHOOL OF MARTIAL ARTS. The article discusses issues of the use of mentoring by more experienced athletes in conditions of training in combat sports. The characteristics of primary school age are given. The specificity of additional education in Kamchatka Krai is revealed. A historical and retrospective analysis of the issue of inter-age interaction in the Soviet and Russian systems of additional education has been carried out. The principles of mentoring more experienced athletes in the children's sports school of martial arts have been determined. The authors conclude that as part of the educational process of the sports school of martial arts, junior students are acquainted with moral values in active cooperation with a mentor from among more experienced athletes. Schoolchildren assign these values in the form of value orientations of the person and then themselves broadcast these values, teaching and mentoring younger athletes.

Key words: **personal value orientations, junior schoolboy, mentoring, interaction of different ages, additional education, sports school of martial arts.**

Н.Ю. Мельниченко*, зам. директора по учебно-спортивной работе МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа № 5», аспирант, ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: ish06@mail.ru*
Н.А. Рачковская, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО ОПЫТНЫХ СПОРТСМЕНОВ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ ЕДИНОБОРСТВ

В статье рассматриваются вопросы применения наставничества более опытных спортсменов в условиях занятий спортивными единоборствами. Дана характеристика младшего школьного возраста. Раскрыта специфика дополнительного образования в Камчатском крае. Произведен историко-ретроспективный анализ вопроса межвозрастного взаимодействия в советской и российской системах дополнительного образования. Определены принципы наставничества более опытных спортсменов в детской спортивной школе единоборств. Авторы делают вывод о том, что в рамках образовательного процесса спортивной школы единоборств младшие школьники знакомятся с нравственными ценностями при активном сотрудничестве с наставником из числа более опытных спортсменов. Школьники присваивают эти ценности в виде ценностных ориентаций личности, и затем сами транслируют эти ценности, обучая и наставляя более младших по возрасту спортсменов.

Ключевые слова: **ценностные ориентации личности, младший школьник, наставничество, разновозрастное взаимодействие, дополнительное образование, спортивная школа единоборств.**

В последнее десятилетие многие исследователи отмечают ряд проблем, связанных с ценностными ориентациями личности. Размыты представления о дозволенном и недозволенном, исчезает общий нормативный эталон, человечество лишается критериев для различения позитивного и негативного, нормы и отклонения. Приоритетной становится точка зрения, когда каждый сам для себя определяет, что нормально, а что – нет. Для человека собственный комфорт становится определяющим, он отказывается от ценностных суждений, что, в конечном итоге, приводит к расширению диапазона и росту девиаций в нашем обществе. Говоря о проблемах детства, исследователи отмечают нарушение межличностного общения, интенсивную примитивизацию сознания, рост цинизма, уровня жесткости, агрессии. Снижается энергичность детей, их желание активно действовать. Конкретные данные, полученные учеными в рамках исследований, проведенных в Психологическом институте Российской академии образования, Московском городском психолого-педагогическом университете, на факультете психологии МГУ им. В.В. Ломоносова, в Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета показывают наличие качественных психических, психофизических, личностных изменений современного ребенка.

Среди факторов, определяющих эти тенденции, называют маркетизацию, этику рынка, ориентирующую на потребление; адопцию, отрывающую ребёнка от культурных традиций общества и его истории; неравные образовательные возможности для мегаполисов и периферии; рост девиантного поведения в детской и подростковой среде; стремление родителей ограничивать самостоятельность и активность ребёнка.

Вызывают тревогу последствия приобщения детей к телевидению, зачастую с младенческого возраста. Возникающая при этом особая потребность в экранной стимуляции даёт сбои в восприятии информации, поступающей из окружающего мира, блокируя собственную деятельность ребёнка. Как следствие – отсутствие интересов, недостаточность концентрации внимания, заинтересованности в межличностном общении, гиперактивность, повышенная рассеянность. Поток информации, льющийся с экрана, зачастую предопределяет направленность ребенка на те или иные ценности.

Исследователи отмечают изменение ценностных ориентаций детей и подростков в сравнении с 90-ми гг. прошлого века – началом XXI в. Наличие образования, настойчивость, решительность, ориентация на высокие достижения, хорошее здоровье, презентабельная внешность – главные ценности. При этом чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места [1, с. 86].

Ценностные ориентации личности – понятие междисциплинарное. В философии они рассматриваются как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, определяющие значимое, отделяющие существенное от незначимого, несущественного. Ценностные ориентации личности имеют двуполярную природу. С одной стороны, они обусловлены социумом, с другой – их принимает сам человек, изменяя или отвергая ценности, навязываемые обществом.

Интерес психолого-педагогической науки к проблеме ценностных ориентаций личности направлен на актуализацию факторов ее воспитания как целенаправленной деятельности по созданию условий для ознакомления, активного принятия и нахождения воспитанником собственного личностного смысла общечеловеческих ценностей [2, с. 35]. С точки зрения педагогики, ценностные ориентации личности – это мотивы, которыми человек руководствуется при принятии важного решения. Ценностные ориентации личности формируются как в результате развития человека, так и в процессе организационной деятельности педагога, поэтому зачастую понятия «формирование» и «воспитание» воспринимаются как идентичные. Мы убеждены, что наиболее интенсивное присвоение ценностных ориентаций личности происходит в младшем школьном возрасте. В этот период формируются умственные, социально-психологические особенности человека, происходит процесс социализации и индивидуализации, осваиваются нормы общества. Младшим школьникам свойственно рефлексивное поведение, нравственность, произвольность, трудолюбие и уважение к взрослым. Ориентация на социально одобряемые поступки, стремление быть похожим на значимого взрослого, литературного героя и др. делает детей этого возраста восприимчивыми к любым влияниям.

Достаточно эффективно формирование ценностных ориентаций личности происходит в условии занятий спортивными единоборствами. В силу специфики этой группы спорта организация учебно-тренировочных занятий предполагает обучение детей в разновозрастных группах. Это регламентируется законодательными актами [3] и осуществляется в целях уплотнения контингента учащихся в спортивных объединениях. Разновозрастное обучение также продиктовано региональными особенностями системы дополнительного образования Камчатского края, которому характерен высокий процент оттока учащихся и «подвижности» учебного контингента. Связан этот фактор, по нашему мнению, с профицитом учреждений дополнительного бесплатного образования. Только в городе Петропавловске-Камчатском на девятнадцать тысяч детей школьного возраста дополнительное образование представлено шестью муниципальными спортивными школами; двенадцатью краевыми спортивными школами; тремя школами, предлагающими образование в части технического творчества; тремя большими домами творчества; шестью музыкальными школами; одной большой художественной и множеством секций, организованных на базе общеобразовательных школ. В таких конкурентных условиях сохранить стабильный контингент

учащихся достаточно сложно, поэтому отток и зачисление детей происходит на протяжении всего учебного года. Чаще всего направленность дополнительного образования меняют младшие школьники, что, по нашему мнению, обусловлено их возрастными особенностями. Ребёнок, поступая в школу, включается, в том числе, и в разнообразную практическую, социально значимую деятельность. Он всё больше и больше начинает приобретать социальный опыт вне дома. Чаще всего младшие школьники очень эмоциональны, так как они ещё не научились управлять своим настроением. Их восприятие, воображение, наблюдение, поведение эмоционально окрашены. Они очень любознательны, обладают повышенным уровнем пытливости, стремлением к приобретению знаний, хотят найти ответы на все интересующие вопросы. Младшие школьники быстро загораются новыми идеями и быстро остывают. Сегодня они хотят заниматься плаванием, а завтра, посмотрев модный мультфильм или загоревшись идеей друга, пойдут записываться на спортивные единоборства. И, придя туда, не всегда смогут адаптироваться быстро, потому что основной состав группы, в отличие от новичка, обладает уже сформированными спортивными навыками, нравственными установками и на их фоне достаточно сложно достичь успеха.

Выходом из ситуации становится возможность обучаться в разновозрастных группах при условии организации тренером-преподавателем системы наставничества более опытных спортсменов. Занимаясь, младшие школьники быстрее вникают в суть вида спорта, впитывают систему существующих традиций, законы взаимоотношений, знакомятся с ценностями и приобретают необходимые спортивные навыки.

Идея использовать наставничество не только в спортивной деятельности, но и в педагогике далеко не нова. О «духе товарищества» и «духе школы» как методе воспитания писали русские прогрессивные педагоги XIX века. Л.Н. Толстой, описывая свой опыт обучения детей в Яснополянской школе, говорил о «неопределённом, почти не подчиняющимся руководству учителя, чем-то совершенно неизвестном в науке педагогике и вместе с тем составляющем сущность, успешность учения» [4, с. 173]. Товарищеская среда, коллектив как нечто целое обладает нравственной и интеллектуальной силой взаимного влияния.

С обратной стороны, осуществление наставничества может быть сопряжено с определённым барьером во взаимоотношениях детей разных возрастов. В исторической ретроспективе проблему коммуникативного барьера между старшими и младшими ребятами пытались решать многие педагоги. С.Т. Шацкий – один из первых педагогов дополнительного образования, размышляющий над проблемой объединения разновозрастных детей. Решая эту задачу, С.Т. Шацкий с коллегами формировали у младших ребят определённое общественное мнение, осуждающее пренебрежительное отношение более взрослых воспитанников [5]. Использование в колонии метода наставничества не только привело к повышению инициативности и активности младших ребят, но и к очевидным положительным результатам в воспитании старших.

Идея наставничества в разновозрастных коллективах была свойственна дополнительному образованию на протяжении длительного времени. В начале XX столетия в России стали массово открываться клубные объединения детей. В качестве яркого примера можно привести детский клуб под руководством четырнадцатилетнего ученика Комиссаровского технического училища Владимира Марца. Занятия по техническому творчеству были организованы в его квартире.

В советское время обучение в разновозрастных группах встречается реже. Чаще дети делились по классам или одновозрастным группам, что объясняется спецификой дополнительного образования того времени, призванного выступать в роль дополнения к школьной программе. «Кружки и клубные занятия, – пишет Н.Н. Иорданский, – не служат только вынужденным дополнением к школе, а органически связаны с ней. Без них немыслима вся учебная постановка школы, её занятия в пределах программ ГУСа соответственно целевой установке школы» [6, с. 6]. И все же в рамках возрастной группы дети делятся по принципу разновозрастного взаимодействия: 7 – 9 лет, 10 – 12 лет и 13 – 15 лет. В дополнительном образовании, не привязанном к программе школы – в детских клубах, колониях, площадках, разновозрастное взаимодействие и наставничество было достаточно распространено. Как метод формирования личности детей, оно широко использовалось при организации первых пионерских отрядов – при осуществлении самоуправления и привлечении более широких масс детей [7, с. 842].

Наиболее ярко возможности и тонкости разновозрастного взаимодействия и наставничества более старших ребят раскрыты в трудах великого педагога А.С. Макаренко. «В разновозрастном детском коллективе, – писал Антон Сергеевич, потенциально заложены условия без специальной педагогической инструментовки, обеспечивающие взаимодействие поколений, передачу опыта старших младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность, качества будущего семьянина и многие другие даже без специальной педагогической инструментовки, а её использование в данном случае будет способствовать многократному увеличению этого потенциала» [8, с. 216 – 300].

С методологической точки зрения в феномене наставничества более старших спортсменов субъектами являются непосредственно сами наставник и наставляемый, или подопечный. В данном случае наставляемый – младший школьник, имеющий потребность в развитии, приобретении спортивных навыков и формировании ценностных ориентаций личности, но не обладающий достаточными ресурсами для того, чтобы эти потребности были удовлетворены. Для достижения спортивной цели ему необходима индивидуальная поддержка, которую ему может предоставить наставник.

В роли наставника преимущественно выступают более старшие по возрасту и опытные люди, обладающие важными знаниями и/или навыками, опытом, ресурсами и испытывающие потребность в их трансляции. В спортивных единоборствах в роли наставника выступают более опытные спортсмены, помогающие тренеру-преподавателю и в реализации образовательной деятельности, и при проведении воспитательной работы. Наставник в спортивной секции не только обладает спортивным мастерством, но и являет собой пример нравственности, хорошо знаком с традициями, правилами, устоями, обладает свойственными спортсменам ценностными ориентациями личности. Из всего разнообразия спортивных единоборств наставничество старших ребят сильнее всего развито в восточных единоборствах. Спортсменов, имеющих достаточную подготовку для того, чтобы выступать в роль наставника, в иерархии коллектива называют «сапай» что означает «старший ученик». Сапай – правая рука тренера-преподавателя (сансея). Он обладает высоким поясом, начиная от 2 кю – до черного. Черный пояс – признак мастерства. Квалификация черных поясов тоже разделяется в зависимости от данов, их, как правило, десять. Считается, что наибольших вершин в спорте достиг мастер, у которого черный пояс истерся до белого цвета – цвета чистоты помыслов и полной самоотверженности в спорте.

Наставничество – это двусторонний, взаимообогащающий, взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику не менее чем его подопечному [9]. С точки зрения К. Ямомото, для наставника возможность осуществления наставничества позволяет ему самому реализовать свои потребности, а именно – потребность «быть увиденным», признанным, понятым; потребность «видеть» – активно наблюдать, воспринимать мир вокруг себя; потребность заботиться о ком-то, проявлять расположение к человеку [10]. В практике восточных стран наставничество воспринимается как «обмен дарами» и имеет круговую структуру, состоящую их трёх этапов. На первом этапе наставник, щедро делясь опытом и мудростью, «создаёт подарок». Этап «дарения подарка» в странах востока соотносят с «пробуждением». В нашем случае младший школьник испытывает необходимость «получить подарок» от старшего и опытного наставника. Сапай, в свою очередь, испытывает потребность поделиться своими знаниями, «принеся их в дар». На втором этапе испытывающий чувство благодарности младший школьник старается своими поступками доказать, что он достоин «подарка наставника». На третьем этапе подопечный «усовершенствует», развивает, обогащает полученный некогда «подарок», и вот он уже сам сапай, испытывающий потребность передать свой опыт дальше. По этому принципу строится вся система наставничества в спортивных единоборствах. В той или иной степени она свойственна всем видам спортивных единоборств, в которых учебно-тренировочные занятия организованы в разновозрастных объединениях. По мнению исследователей [9 и др.], для того, чтобы система наставничества более старших спортсменов была эффективной и преемственной, в спортивном объединении должен соблюдаться ряд принципов:

1. Принцип добровольности принятия своей роли и в отношении наставника, и в отношении наставляемого. Невозможно заставить более опытного спортсмена делиться своими знаниями и опытом, если он сам этого не желает, также невозможно заставить наставляемого принимать безропотно свою роль, если ему претит такая форму обучения.
2. Принцип наличия объединяющих факторов – общности интересов, взаимной заинтересованности и симпатии, взаимного уважения и доверия, эмоциональной близости и чувства привязанности, совместной деятельности.
3. Принцип внутренней готовности. Для более старшего спортсмена эта готовность выражается в желании и возможности взаимодействовать: готовность работать с людьми, наличие потребности в саморазвитии, ответственности и др. Для младшего школьника – наличие ориентации на развитие, открытость новым идеям и др.
4. Принцип наличия положительного эмоционального фона в коллективе и во взаимоотношениях между наставником и младшим школьником. Знания о ценностях спорта, о правильных поступках и качествах личности запоминаются и принимаются младшим школьником намного лучше в атмосфере, где царят уважение, доброжелательные отношения между всеми участниками образовательного процесса.

При этом важным является умение наставника управлять эмоциональным состоянием человека и передавать это умение своим подопечным. [11; 12]. Не менее важным является профилактическая работа наставников, связанная с противодействием экстремизма среди молодёжи [13], т.к. авторитет старших учащихся может оказать существенное влияние на мировоззрение юных спортсменов.

Таким образом, говоря о влиянии феномена наставничества более опытных спортсменов на сформированность ценностных ориентаций личности младших школьников, можно утверждать его высокую результативность. В рамках образовательного процесса спортивной школы единоборств младшие школьники знакомятся с нравственными ценностями и в случае с внутренней готовностью сотрудничать с наставником из числа более опытных спортсменов, наличия объединяющих факторов и благоприятного эмоционального фона присваивают эти ценности в виде ценностных ориентаций личности с тем, чтобы по происшествии времени иметь возможность самому транслировать их, обучая и наставляя младших по возрасту спортсменов.

Библиографический список

1. Холодкова О.Г., Манакова Е.А. *Психология детей младшего школьного возраста*: учебное пособие. Барнаул, 2014.
2. Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2014; № 2: 34 – 41.
3. *Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта* Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 27 декабря 2013 г № 1125. Available at: https://base.garant.ru/
4. Толстой Л.Н. *Педагогические сочинения*. Составитель Н.В. Вейкшан. Москва, 1989.
5. Шацкий С.Т. *Дети – работники будущего*. Москва, 1922.
6. Иорданский Н.Н. *Кружковая и клубная работа в школе:* хрестоматийный сборник. Москва – Ленинград, 1926.
7. Дейч Б.А. Использование потенциала разновозрастного взаимодействия на этапе зарождения дополнительного образования (внешкольной работы с детьми) в России. *Гуманизация образовательного пространства:* материалы Международной научной конференции. Саратов, 2016: 838 – 845.
8. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Педагогические сочинения: в 8 т. Москва, 1983; Т. 1.
9. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник НГПУ*. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyy-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura
10. Yamamoto K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory into Practice*. 1988; Vol. 27 (3): 183 – 189. Available at: http://www.jstor.org/stable/1477189
11. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2008; № 4: 12 – 17.
12. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
13. Долгушев Е.В., Рачковская Н.А., Ефименко В.Н. Выявление экстремистских и террористических проявлений в поведении подростков и профилактическая деятельность в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 77 – 79.

References

1. Holodkova O.G., Manakova E.A. *Psihologiya detej mladshego shkol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie. Barnaul, 2014.
2. Rachkovskaya N.A., Serovetnikova S.A. Filosofskie osnovy formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti shkol'nika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2014; № 2: 34 – 41.
3. *Ob utverzhdenii osobennostej organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj, trenirovochnoj i metodicheskoj deyatel'nosti v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta* Prikaz Ministerstva sporta Rossijskoj Federacii ot 27 dekabrya 2013 g № 1125. Available at: https://base.garant.ru/
4. Tolstoj L.N. *Pedagogicheskie sochineniya*. Sostavitel' N.V. Vejkshan. Moskva, 1989.
5. Shackij S.T. *Deti – rabotniki buduschego.* Moskva, 1922.
6. Iordanskij N.N. *Kruzhkovaya i klubnaya rabota v shkole:* hrestomatijnyj sbornik. Moskva – Leningrad, 1926.
7. Dejch B.A. Ispol'zovanie potenciala raznovozrastnogo vzaimodejstviya na `etape zarozhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya (vneshkol'noj raboty s det'mi) v Rossii. *Gumanizaciya obrazovatel'nogo prostranstva:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov, 2016: 838 – 845.
8. Makarenko A.S. Metodika organizacii vospitatel'nogo processa. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. Moskva, 1983; T. 1.
9. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: suschnostnye harakteristiki i struktura. *Vestnik NGPU*. 2017; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyy-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura
10. Yamamoto K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory into Practice*. 1988; Vol. 27 (3): 183 – 189. Available at: http://www.jstor.org/stable/1477189
11. Rachkovskaya N.A. Psihologicheskie mehanizmy upravleniya `emocional'nym sostoyaniem cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2008; № 4: 12 – 17.
12. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
13. Dolgushev E.V., Rachkovskaya N.A., Efimenko V.N. Vyyavlenie `ekstremistskih i terroristicheskih proyavlenij v povedenii podrostkov i profilakticheskaya deyatel'nost' v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 77 – 79.

Статья поступила в редакцию 03.05.21

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-85-87

Navolokin I.I., *senior engineer, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Krasnodar, Russia), E-mail: navolokinivan1985@mail.ru*

PROBLEMS OF EDUCATION OF THE MOTIVATION AND VALUE ATTITUDE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL TO THE MILITARY PROFESSION AND MILITARY SERVICE. The article presents an analysis of the concepts of "value", "value relation" from the point of view of pedagogical science. The motivational component in the education of students' value attitude to work, to the future profession is considered. The author defines stages of education of students' motivational-value attitude to the profession. Various forms and methods of career guidance work of school specialists with students on the formation of a value attitude to future professional activities are presented. The role of motives in the formation of a value attitude to the profession, including the military profession, is considered. The problems that arise in the process of educating the motivational and value attitude of school students to their future profession are identified and characterized. The features of the educational work of the school on the formation of a motivational and value attitude to the military profession and military service among high school students are determined.

Key words: **value, value attitude, value orientations, school students, career guidance work, problems of education, value of profession, value of work, value attitude to profession, military professions, military service.**

И.И. Наволокин, *ст. инженер, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, г. Краснодар, E-mail: navolokinivan1985@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ И ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

В статье представлен анализ понятий «ценность», «ценностное отношение» с точки зрения педагогической науки. Рассмотрен мотивационный компонент в воспитании ценностного отношения школьников к труду, к будущей профессии. Автором определены этапы воспитания мотивационно-ценностного отношения учащихся к профессии. Представлены различные формы и методы профориентационной работы специалистов школы с учащимися по формированию ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Рассмотрена роль мотивов в воспитании ценностного отношения к профессии, в том числе к профессии военного. Выявлены и охарактеризованы проблемы, возникающие в процессе воспитания мотивационно-ценностного отношения учащихся школ к будущей профессии. Определены особенности воспитательной работы школы по формированию мотивационно-ценностного отношения к военной профессии и военной службе у учащихся старших классов.

Ключевые слова: **ценность, ценностное отношение, ценностные ориентации, учащиеся школы, профориентационная работа, проблемы воспитания, ценность профессии, ценность труда, ценностное отношение к профессии, военные профессии, военная служба.**

В период школьного обучения ознакомление с различными видами профессиональной деятельности осуществляется в рамках профориентационной работы. Она является важным элементом воспитательной работы, направлена на ознакомление с профессиями, востребованными в обществе; выявление склонностей школьников к какому-либо виду профессиональной деятельности; помогает осуществить грамотный выбор будущей профессии, определиться с учебными заведениями; позволяет учащимся сопоставить свои возможности и потребности в профессиональной деятельности [1 – 9].

Экономика любого государства зависит результатов профессиональной деятельности каждого специалиста во всех областях. Следовательно, у каждого гражданина должно воспитываться ценностное отношение к профессиональной деятельности, в том числе и у школьников, поскольку им предстоит выбор будущей профессии. Школьники уже к возрасту 15 – 17 лет должны сделать осознанный профессиональный выбор, что выступает одной из основ возрастного новообразования этого периода развития личности. Такой выбор должен осуществляться не только на общих знаниях о профессии, осознании собственных особенностей и возможностей, но и на сформированном ценностном отношении к определенному виду профессиональной деятельности. В настоящее время востребованными являются профессии военной направленности, в связи с чем формирование ценностного отношения к военной профессии, к военной службе является актуальным.

Рассматривая категории «ценность», «ценностное отношение», необходимо выделить объект. В данном случае объект – это профессиональная деятельность, профессия. Ценность как педагогическая категория представляет собой явления, вещи, идеи, имеющие большое значение для субъекта (личности, группы, общности и т.д.). Ценности выступают для личности смысложизненным ориентиром. Систему устремлений личности, отражающую определенные ценности и на их основе выстроенное поведение, называют ценностными ориентациями [6].

Сущность понятия «ценностное отношение» выражается в отношении людей к окружающей действительности, к различным явлениям и предметам. Следовательно, ценностное отношение – это внутренняя позиция личности, которая становится регулятором поведения и взаимодействий личности. Ценностное отношение к объекту (предмет, явление, факт и т.д.) определяет построение конечной цели деятельности для личности.

Ценностное отношение к профессии – это осознание важности труда, выражающегося в профессиональной деятельности как для личности, так и для общества, для развития государства, эмоционально положительное и активное отношение к будущей профессии, осознание, понимание того, что выбранная профессия является основой жизненного успеха.

Ценностное отношение к военной профессии и к военной службе предполагает понимание учащимися важности военно-профессиональной деятельности для общества и государства, уважение к военной истории и культуре, готовности к защите интересов государства.

Процесс воспитания ценностей, а также ценности профессии как вида деятельности необходимо проводить поэтапно, начиная с начальной школы. В средней школе профориентационную работу следует усиливать, чтобы профессиональные ценности переходили во внутренние смыслы личности. Таким образом, в старшей школе, как отмечают Е.А. Селиванова, Д.Ф. Ильясов и Д.А. Ржевская [8], будет фиксироваться процесс экстериоризации, то есть осознанный, эмоционально позитивно окрашенный выбор профессии школьниками.

Воспитание ценностного отношения к профессиональной деятельности следует осуществлять не только на специальных занятиях по профориентации учащихся, но и в урочное и внеурочное время. Следует использовать различные виды и формы воспитательной работы, максимально использовать активные и интерактивные методы (экскурсии, встречи, беседы с представителями профессии, видеообзоры профессии, посещать профессиональные учебные заведения (Дни открытых дверей), бывать на производствах и т.д.).

И.И. Харченко и Н.М. Арсентьева [9] пишут, что одним из неотъемлемых направлений воспитательной работы школы является ориентация школьников на профессиональный труд с обязательной консультационной и информационной работой, организацией практической деятельности в целях развития склонностей и способности обучающихся к труду.

Ряд исследователей (Н.А. Балакирева, И.В. Опришь, Л.А. Саенко, Ж.Г. Химич и др.) [1; 2; 6; 7] отмечают, что помимо ценностного отношения к профессиональной деятельности необходимо формировать и мотивы, побуждающие учащихся овладеть какой-либо профессией. Мотивы, как движущая сила личности, будут стимулировать познавательную активность учащихся, изучать особенности и специфику выбранной профессиональной деятельности. Мотивы будут стимулировать процессы самопознания, способствовать самовыявлению недостающих качеств или знаний у учащихся для овладения профессией, для поступления в образовательное учреждение профессиональной направленности.

Следовательно, мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности – это целостное, многоуровневое новообразование в сознании личности школьника, включающее в себя не только осознание ценности профессии (положительное эмоциональное отношение к профессии), но и мотивы овладения данной профессией (способы достижения целей в профессиональной деятельности).

Сформированность мотивационно-ценностного отношения к военной профессии и военной службе у учащихся будет проявляться в следующем: 1) желании поступить в военные училища, овладеть профессией военного; 2) совершенствовать свою физическую подготовку; 3) стремлении овладеть знаниями по предметам, необходимым для поступления в военные образовательные учреждения (математика, физика и др.); 4) готовности к военной срочной службе; 5) осознании важности военной службы для общества, государства, для каждого гражданина нашей Родины; 6) понимании своей социальной роли как защитника Отечества.

На основании вышеизложенного нами выделены проблемы, которые возникают при организации воспитания мотивационно-ценностного отношения школьников к будущей профессиональной деятельности, в том числе к военной профессии.

1. Преобладает индивидуально-личностный подход в профориентационной работе со школьниками. Специалисты, реализующие профориентационную работу (психологи, классные руководители и др.) в общеобразовательном учреждении, большое внимание уделяют выявлению личностных способностей, наклонностей учащихся, определению, какой тип профессий подходит каждому из учащихся («человек – человек», «человек – знак», «человек – природа» и т.д.). Формированию ценностного отношению к труду и профессиональной деятельности, в том числе и профессии военного как ценности современного человека, уделяется недостаточно времени. В методическом плане можно отметить слабо разработанный инструментарий для выявления склонностей учащихся к военной профессиональной деятельности.

2. Малая возможность, особенно в сельских школах, для организации профориентационных экскурсий на предприятия, функционирующих в данной местности. Однако в условиях дистанционной организации труда такие экскурсии сейчас можно организовать, но это потребует дополнительных материальных, организационных, кадровых затрат как со стороны предприятий (организаций), так и со стороны школы. В то же время такую совместную работу можно провести с военными училищами, поскольку они заинтересованы в абитуриентах. Видеоролики о военном училище в рамках «Дня открытых дверей», отражающие направление подготовки, особенности быта курсантов, военную подготовку, будут интересны для учащихся старших классов.

3. Формализм в проведении профориентационной работы в школе. Учащиеся отмечают, что уроки профориентации, если они проводятся, скучные и неинтересные [3]. Чаще всего вся профориентационная работа сводится к проведению нескольких экскурсий на предприятия во время обучения в средней школе и прохождению тестирования (методика Е.А. Климова) в старшей школе. Формализм в работе по профориентации школьников приводит к тому, что у учащихся отсутствуют навыки планирования и прогнозирования своей будущей профессиональной деятельности и профессиональной карьеры, для учащегося будет сложным самому определить способы достижения поставленных профессиональных целей. При таком подходе не формируется мотивационно-ценностное отношение к профессии, в том числе и профессии военного.

4. К профориентационной работе не привлекаются родители школьников, которые могли бы рассказать о своеобразии своей профессии, где они учились данному профессиональному направлению. Для школьников родители при таких встречах могут открыться совсем с новой стороны – как профессионалы. В домашних условиях детьми не воспринимаются родители с точки зрения специалистов в какой-либо профессиональной деятельности. Можно отметить, что в семьях военнослужащих дети хорошо осведомлены о специфике работы своих родителей. Но для семей, где родители работают на гражданских должностях, будни военного остаются неизвестными и часто романтизированными.

5. На профориентационную работу не выделяется отдельного учебного времени в школе, вся работа выполняется на классных часах или во время общего собрания школьников (например, при встречах учащихся с представителями профессии, профессиональных династий и др.). Иногда проводится тестирование на базе образовательных организаций профессиональной направленности или при центрах занятости населения. В западных странах на военно-профессиональную подготовку выделены отдельные часы. Например, в США отводится 96 часов плановых занятий ежегодно, а в Великобритании учащиеся старших классов занимаются военно-профессиональной подготовкой 2 – 3 часа в неделю после основных занятий в школе.

6. Зачастую своей профориентацией занимается сам школьник, просматривая информационные ресурсы колледжей и вузов, проходя развлекательные (иногда шуточные) профориентационные тесты, размещенные в Интернете. Однако такие действия не дают глубокого осмысления при выборе будущей профессиональной деятельности, не выявляют склонности и способности учащегося, не стимулируют на саморазвитие и повышение своих знаний в необходимой области, слабо формируют мотивы получения профессии. Профессия, выбранная старшеклассником, не всегда соответствует его возможностям и способностям, что приводит в дальнейшем к пониманию ошибочности выбора и смене профессии. Переквалификация или смена профессиональной деятельности ведет к потере сил и времени.

7. Отсутствие единой программы профориентационой работы со школьниками затрудняет ведение данной работы. Специалисты (психолог, классный руководитель) в каждом общеобразовательном учреждении сами разрабатыва-

ют такую программу, и она не всегда соответствует нормам, стандартам. Кроме того, в некоторых учреждениях вообще отсутствует программа профориентационной работы со школьниками. Такое ведение профориентации приводит к выбору «модных» и «престижных» профессий, что способствует перенасыщению рынка труда однородными профессиями и затрудненным трудоустройством в дальнейшем. Кроме того, профориентационные программы военно-профессиональной направленности вообще отсутствуют, что затрудняет формирование мотивационно-ценностного отношения к военной профессии и военной службе.

Таким образом, преодоление всех указанных проблем будет способствовать успешности процесса воспитания мотивационно-ценностного отношения школьников к труду, будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что если у школьников не сформировано мотивационно-ценностное отношение к профессии, которую они желают освоить, то выбор учебного заведения (колледж или вуз) будет ситуативно-вынужденный и уровень готовности к обучению – низкий. Необходимо усилить профессиональное просвещение учащихся в целях расширения не только общего кругозора, но и формирования мотивационно-ценностного отношения к профессии и труду. Воспитание мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии является длительным и системным процессом, направленным на формирование специалиста-профессионала в течение всей жизни. Следует отметить, что необходимо уделять внимание военно-профессиональному направлению в профориентационной работе со старшими школьниками, поскольку это важный курс не только для общества, но и государства.

Библиографический список

1. Балакирева Н.А. Психолого-педагогическая работа со старшеклассниками по профориентации в условиях общеобразовательной школы. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 58-2: 318 – 324.
2. Опришь И.В. Профориентационная работа в школах как фактор повышения уровня самоопределения обучающихся. *Colloquium-journal*. 2019; № 8 (32): 44 – 45.
3. Пряжников Н.С., Сергеев И.С. Досуговое самоопределение в системе профориентационной работы. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 4: 44 – 49.
4. Саенко Л.А., Затеева Т.Г. Особенности профессионального становления студентов в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
6. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Проблемы формирования ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
7. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
8. Селиванова Е.А., Ильясов Д.Ф., Ржевская Д.А. Педагогические условия формирования ценностного отношения к профессиям родного села у обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28223
9. Харченко И.И., Арсентьева Н.М. Парадоксы профессиональной ориентации молодежи: что в приоритете – интересы и самореализация или потребности экономики. *Социодинамика*. 2019; № 12: 86 – 102.

References

1. Balakireva N.A. Psihologo-pedagogicheskaya rabota so starsheklassnikami po proforientacii v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 58-2: 318 – 324.
2. Oprish' I.V. Proforientacionnaya rabota v shkolah kak faktor povysheniya urovnya samoopredeleniya obuchayuschihsya. *Colloquium-journal*. 2019; № 8 (32): 44 – 45.
3. Pryazhnikov N.S., Sergeev I.S. Dosugovoe samoopredelenie v sisteme proforientacionnoj raboty. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4: 44 – 49.
4. Saenko L.A., Zateeva T.G. Osobennosti professional'nogo stanovleniya studentov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 271 – 272.
5. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
6. Saenko L.A., Himich Zh.G. Problemy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 3 (78): 191 – 195.
7. Saenko L.A. Faktory formirovaniya cennostnyh orientacij i nravstvennyh ustanovok studencheskoj molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
8. Selivanova E.A., Il'yasov D.F., Rzhevskaya D.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya k professiyam rodnogo sela u obuchayuschihsya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=28223
9. Harchenko I.I., Arsent'eva N.M. Paradoksy professional'noj orientacii molodezhi: chto v prioritete – interesy i samorealizaciya ili potrebnosti `ekonomiki. *Sociodinamika*. 2019; № 12: 86 – 102.

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-87-90

Pavlenko S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation, Branch of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law (Stavropol, Russia), E-mail: svet.kon75@mail.ru*
Keleman L.A., *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation, Branch of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law (Stavropol, Russia), E-mail: faustkla@gmail.com*
Prokhorova I.S., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: semina_inna@bk.ru*

FORMATION OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING HUMANITIES ON THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES. The article discusses the main features of development in students of soft skills while teaching humanities with the help of modern educational technologies. The first part of the article describes features of the world and Russian society development over the past three decades and concludes that further reforms in the field of higher professional education are necessary. In order to meet the needs of modern society, the latter should develop not only professional skills, but also supra-professional, soft skills. The paper states that humanities can play an important role in the development of students' soft skills. The final part of the article provides an overview of advanced pedagogical technologies, which effectiveness in terms of soft skills development has been confirmed by both pedagogical science and practice.

Key words: **soft skills, supra-professional skills, higher professional education, interactive educational technologies, student, teacher.**

С.А. Павленко, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Ставропольского института кооперации (филиала) АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», г. Ставрополь, E-mail: svet.kon75@mail.ru*
Л.А. Келеман, *д-р филос. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиала) АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», г. Ставрополь, E-mail: faustkla@gmail.com*
И.С. Прохорова, *канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: semina_inna@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS («ГИБКИХ НАВЫКОВ») В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены основные особенности процесса формирования у студентов «гибких навыков» (англ. – soft skills) в процессе преподавания гуманитарных дисциплин на основе современных образовательных технологий. В первой части статьи характеризуются особенности развития мирового и российского социума на протяжении трёх последних десятилетий, и делается вывод о необходимости дальнейших реформ в области высшего профес-

сионального образования. Дабы соответствовать запросам современного общества, последнее должно развивать у обучающихся не только профессиональные навыки, но и надпрофессиональные, «гибкие», или «мягкие» навыки. Далее говорится о том значении, которое учебные дисциплины гуманитарного цикла могут играть в процессе развития «гибких навыков» у студентов. В заключительной части статьи даётся обзор передовых педагогических технологий, эффективность которых в плане развития soft skills был подтверждена как педагогической наукой, так и практикой.

Ключевые слова: **«гибкие навыки», надпрофессиональные навыки, высшее профессиональное образование, интерактивные образовательные технологии, студент, преподаватель.**

Для современного российского социума характерно наличие динамично меняющихся требований к организации и содержанию профессиональной подготовки специалистов. В этой связи перед организациями, осуществляющими образовательную деятельность по программам ВО, встает задача по подготовке не просто компетентных специалистов, но членов общества, для которых характерны следующие особенности:

- умение ориентироваться в современном информационном пространстве;
- способность к саморазвитию и самообразованию;
- готовность к применению инновационных технологий в профессиональной деятельности [1 – 12].

В связи с вышеизложенным особую актуальность при подготовке будущих специалистов, особенно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, приобретает выработка у них так называемых «мягких», или «гибких навыков» (англ. – soft skills) [1; 2; 7; 8; 9; 11]. В ходе исследовательской работы, проведённой на базе Ставропольского института кооперации (филиала) АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», на основе опроса преподавателей, работодателей и студентов нами были выделены следующие ведущие soft skills (табл. 1). Именно данные группы soft skills были выделены прежде всего, т.к. экспериментальное преподавание проходило со студентами 1 – 2 курсов бакалавриата направлений 38.03.01 Экономика и 38.03.02 Менеджмент. Экспериментальное преподавание осуществлялось в рамках дисциплин «Философия», «Иностранный язык», «Психология и педагогика».

На основе анализа опыта коллег в российских вузах [1; 4; 8; 9 и др.] была актуализирована необходимость формирования у студентов ряда soft skills. Был выявлен большой потенциал в их формировании в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла.

Успешное формирование приведённых в табл. 1 навыков представляется возможным исключительно в случае широкого использования современных педагогических технологий в процессе обучения. По мнению И.Ю. Тархановой [10], с которым мы полностью согласны, преподаватель при этом должен выступать в роли фасилитатора образовательного процесса.

Понятие «фасилитация» было введено в научный оборот американским психотерапевтом К. Роджерсом [6]. Глагол «to facilitate» можно перевести с английского как «продвигать» или «облегчать». Таким образом, основная профессиональная задача педагога-фасилитатора состоит в облегчении восприятия учебного материала, в стимулировании активности студентов в образовательном процессе. Анализ специальной литературы и педагогической практики [3; 9; 10 и др.] позволяет выделить ряд современных технологий, применимых для формирования «гибких навыков» у обучающихся в ходе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, которые были успешно апробированы в отечественной образовательной практике (табл. 2).

Таблица 1

«Гибкие навыки», развиваемые у студентов направлений 38.03.01 Экономика и 38.03.02 Менеджмент в процессе преподавания гуманитарных дисциплин

Навык	Пути развития в ходе преподавания учебных дисциплин гуманитарного цикла
Умение работать в команде	Создание учебной ситуации, предоставляющей студентам возможность понять преимущества командной работы перед индивидуальной [4]
Креативное решение проблем	Формирование комплекса учебных заданий, успешное решение которых предполагает творческий подход
Доведение проектов до конца	Фрагментация задач, предоставляющая обучающимся возможность разделить комплекс задач проекта на более мелкие подмножества с возможностью их последовательного решения
Умение вести диалог	Использование технологии продуктивного общения, цель которого должна быть определена преподавателем в плане соответствия темы учебного занятия
Навык вежливой настойчивости	В ходе учебных занятий студент должен иметь возможность проявить позитивную, «не токсичную» самоуверенность
Навыки лидерства	Создание учебной ситуации, в которой с учетом психологической индивидуальности обучающихся существуют возможности для проявления их лидерских качеств [2, с. 66]
Умение выступать публично	В рамках учебных занятий необходимо создание для студентов таких условий, в которых будет возможно говорить с «общественностью»
Навык медиации	Создание учебных ситуаций, благоприятствующих формированию у обучающихся навыков применения технологии урегулирования споров с участием нейтральной стороны
Умения давать отзывы и поддерживать обратную связь	Формирование в ходе учебных занятий комплекса вопросов-суждений, представляющих набор аналитических инструментов для более глубокого понимания студентами изучаемого материала

Таблица 2

Технологии, способствующие формированию у студентов soft skills

Наименование технологии	Краткая характеристика
Action Learning (англ. – обучение на опыте других)	Разбор сложных учебных ситуаций в форматах групповой работы и изучения собственного опыта решения задачи в сравнении с опытом других через интерактивный обмен мнениями и задавание вопросов. При этом на обсуждение ситуации одного студента отводится 30 мин.: 5 мин. – рассказ обучающегося о задаче и использованных способах её решения; 5 мин. – проясняющие вопросы от других обучающихся; 10 мин. – рекомендации и советы по решению проблемы; 5 мин. – изложение автором проекта плана действий, возникшего в ходе обсуждения, 5 мин. – обратная связь от участников. Применение данной технологии в ходе преподавания гуманитарных дисциплин позволяет сформировать у студентов культуру диалога и взаимного участия в команде, укрепить взаимодействие между участниками группы, активизировать у обучающихся навыки поиска творческих решений, вдохновить автора проекта и сохранить у него чувства ответственности за проект [10, с. 50 – 51]

Webquest (англ – образовательный веб-квест)	Представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для его успешного завершения используются информационные ресурсы сети Интернет, можно выделить следующие виды заданий, применимых в ходе проведения учебных занятий в подобной форме: • пересказ – демонстрация учащимися понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа; • самопознание – любые аспекты исследования личности; • компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсул времени, культуры; • творческое задание – генерация обучающимися творческой работы в определенном жанре: эссе, пьеса, видеоролик, стихотворение; • аналитическая задача – поиск и систематизация информации; • планирование и проектирование – разработка студентами плана или проекта на основе заданных условий; • научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных источников; • оценка – обоснование определенной точки зрения; • детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов; • убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц; • журналистское расследование – объективное изложение обучающимися информации; • достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме. Выделим также требования к отдельным элементам занятия, проводимого в такой форме: • роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста должны быть чётко описаны; • в центральном задании должен быть максимально чётко определен итоговый результат самостоятельной работы учащихся; • должен быть представлен список информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания [3]
Appreciative Inquiry (англ. – парадигма позитивных перемен)	Может быть охарактеризована как технология планирования будущего проекта, основанная на позитивном подходе. Вместо традиционного изучения проблем и барьеров фокус внимания переносится на изучение положительного опыта учебной группы. Таким образом, развитие происходит за счет усиления успеха. Реализация технологии включает четыре основных этапа: 1. *Discovery* (англ. – открытие) – поиск источника энергии, анализ успехов. 2. *Dream* (англ. – мечта) – формулирование возможностей. 3. *Design* (англ. – модель) – моделирование идеальной ситуации, основанной на позитивной оценке. 4. *Destiny* (англ. – маршрут) – планирование пути к будущему, взятие ответственности
World Cafe (англ. – мировое кафе)	Суть данной технологии в организации групповой дискуссии путём создания обстановки живой беседы, подобной той, что может происходить в пространстве кафе. Обучающиеся осуществляют учебную работу за столиками по 4 – 8 человек в уютной открытой атмосфере. Работают над одной или несколькими проблемами, определяемыми преподавателем или группой в ходе предварительной сессии. Обсуждение отдельных проблем или отдельных аспектов одной проблемы при этом следует распределить по столикам, группа 10 – 30 минут обсуждает свой вопрос, ведет запись, рисует; определяется «хозяин столика», остающийся на месте, а равно путешественники, переходящие на другой столик. Занятие проходит последовательно в 3 – 4 раунда по 10 – 20 минут каждый. Итогом является представление результатов

Вышеприведённые образовательные технологии, доказавшие свою эффективность в отечественной и мировой образовательной практике, были крайне эффективны в процессе формирования soft skills у студентов различных специальностей в ходе преподавания гуманитарных предметов.

Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем подчеркнуть необходимость формирования «гибких навыков» у студентов различных специальностей. Подобного рода навыки носят напредметный характер и способствуют развитию у будущего специалиста умения работать в команде, гибко применять именующиеся профессиональные знания, умения и навыки, корректировать их в процессе профессиональной деятельности и дополнять в соответствии с конкретными профессиональными задачами. Существует ряд инновационных образовательных технологий интерактивной направленности, таких как образовательный веб-квест, парадигма позитивных перемен, обучение на опыте других и др., которые позволяют с высокой эффективностью развивать soft skills у студентов в процессе преподавания учебных дисциплин гуманитарного цикла.

Библиографический список

1. Абашкина О. *Soft skills: ключ к карьере*. Available at: http://www.pro-personal.ru/journal/303/7811/
2. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ*. Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63 – 68.
3. Брэббс Ф. Web-квест – новая технология работы с информационными интернет-ресурсами. *Учительская газета*. 2009; № 19.
4. Ефименков А.Б. *Технологии формирования мягких навыков в ходе обучения студентов СПО*. Available at: https://videouroki.net/razrabotki/tiekhnologhii-formirovaniia-miaghkikh-navykov-v-khodie-obuchieniia-studientov-sp.html
5. Макбурни Г. Глобализация: новая парадигма политики высшего образования. Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования. *Высшее образование в Европе*. 2001; Т. XXVI, № 1: 46 – 55.
6. Роджерс К., Фрейберг, Дж. *Freedom to Learn – Свобода учиться*. Москва, 2019.
7. 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.
8. 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.
9. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 65 – 89.
10. Тарханова И.Ю. *Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе*: учебное пособие. Ярославль, 2012.
11. Уитман Д. *Развитие мягких навыков*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
12. Чимитдоржина Б.Б. Роль гуманитарных дисциплин в профессиональном образовании. *Современные механизмы повышения качества профессионального образования*: сборник статей участников образовательного форума. Чита, 2020: 62 – 63.

References

1. Abashkina O. *Soft skills: klyuch k kar'ere*. Available at: http://www.pro-personal.ru/journal/303/7811/
2. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik VGU*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63 – 68.
3. Br`ebbs F. Web-kvest – novaya tehnologiya raboty s informacionnymi internet-resursami. *Uchitel'skaya gazeta*. 2009; № 19.
4. Efimenkov A.B. *Tehnologii formirovaniya myagkih navykov v hode obucheniya studentov SPO*. Available at: https://videouroki.net/razrabotki/tiekhnologhii-formirovaniia-miaghkikh-navykov-v-khodie-obuchieniia-studientov-sp.html
5. Makburni G. Globalizaciya: novaya paradigma politiki vysshego obrazovaniya. Rychagi globalizacii kak politicheskaya paradigma vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Evrope*. 2001; T. XXVI, № 1: 46 – 55.
6. Rodzhers K., Frejberg, Dzh. *Freedom to Learn – Svoboda uchit'sya*. Moskva, 2019.
7. 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.

8. 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.
9. Stepanova L.N., Zeer `E.F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosuschestvleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 65 – 89.
10. Tarhanova I.Yu. *Interaktivnye strategii organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze*: uchebnoe posobie. Yaroslavl', 2012.
11. Uitman D. *Razvitie myagkih navykov*. Available at: https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/
12. Chimitdorzhina B.B. Rol' gumanitarnyh disciplin v professional'nom obrazovanii. *Sovremennye mehanizmy povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya*: sbornik statej uchastnikov obrazovatel'nogo foruma. Chita, 2020: 62 – 63.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 37.018.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-90-92

Pit'ko R.I., *postgraduate, Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Ivanovo State University (Shuisky Branch) (Moscow, Russia), E-mail: romanpitko@yandex.ru*

USE OF FEDERAL SPORTS TRAINING STANDARDS IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM. The article discusses issues of issues of legal and organizational use of professional standards in the field of physical culture and sports. Separately, the aspect of the need for the functioning of the system of advanced training in the field of sports is considered. It is noted that among the standards that create and apply to regulate the sphere of physical culture and sports, special attention should be paid to those should ensure improvement of the quality of organizational and management activities, since the implementation and adherence to any standards is possible only under the condition of a high level of management of the management subject which constitutes state authorities, local self-government, as well as public sports organizations of physical education and sports. To create such standards, you need to implement the appropriate research, the purpose of which should be the rationale for the system of management standards of physical culture and sports in the conditions of individual public physical education and sports organizations, regions, as well as the unified territorial communities under the "Center – Regions – Communities" scheme.

Key words: **advanced training, professional standard, additional education, sports training.**

Р.И. Питько*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал), г. Москва, E-mail: romanpitko@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматривается проблематика вопросов правового и организационного применения профессиональных стандартов в сфере физической культуры и спорта. Отдельно рассмотрен аспект необходимости функционирования системы повышения квалификации в области спорта. Отмечено, что среди стандартов, которые создают и применяют для регулирования сферы физической культуры и спорта, особое внимание должно быть уделено тем, которые должны обеспечивать повышение качества организационно-управленческой деятельности, поскольку внедрение и соблюдение любых стандартов возможно только при условии высокого уровня деятельности субъекта управления, который составляют органы государственной власти, местного самоуправления, а также общественные спортивные организации физкультурно-спортивной направленности. Для создания таких стандартов нужно выполнить соответствующие исследования, целью которых должно стать обоснование системы стандартов управления физической культурой и спортом в условиях отдельных общественных физкультурно-спортивных организаций, регионов, а также объединенных территориальных общин по схеме «центр – регионы – общины».

Ключевые слова: **повышение квалификации, профессиональный стандарт, дополнительное образование, спортивная подготовка.**

На сегодняшнем этапе развития сферы физической культуры и спорта Совет Европы утвердил ряд документов, которые сформировали международно-правовое основание сотрудничества в этой сфере. Были утверждены акты, нормирующие физкультурно-спортивные правоотношения: Европейская хартия «Спорт для всех» 1976 г., антидопинговая конвенция 1989 г., Дополнительный протокол к Конвенции от 2002 г., Европейская спортивную хартия от 1992 г., а также в 1992 г. принят Кодекс спортивной этики «Справедливая игра – путь к победе», Европейская конвенция о насилии и ненадлежащем поведении зрителей во время спортивных мероприятий, в частности футбольных матчей от 19 августа 1985 г., Конвенция Совета Европы против манипулирования спортивными соревнованиями от 18 сентября 2014 г. [1].

По профессиональным стандартам, которые применяются в странах ЕС, их можно условно разделить на три группы. Первая группа профессиональных стандартов задумана как система классификации, которая обеспечивает категории для осуществления статистического мониторинга рынка труда. Вторая принимает форму тестов для измерения профессиональной производительности как на практике, так и в смысле образования. Третья группа стандартов описывает профессию, к которой конкретная квалификация должна привести.

Стандарт в широком смысле слова – образец, эталон, модель для сравнения с другими подобными объектами или типичный образец, которому должны соответствовать предметы, явления по размерам, форме, качеству. Стандарты могут быть разработаны как на материальные предметы (продукцию, образцы веществ), так и на правила, требования в различных отраслях.

В некоторых исследованиях понятия «стандарт» отождествляется с понятием «норма», что не совсем корректно, поскольку стандарт – это то, к чему нужно стремиться, а норма – то, что надо выполнять [2]. В других работах «норма» определяется как предписание, образец поведения или действия, меры заключения о чем-нибудь и меры оценки. Норма выражает то, что существует или должно существовать во всех случаях, в противовес закону, где говорится только о том, что существует и происходит, и правилу, которое может быть выполнено или нет. От слова «норма» происходит термин «норматив», который трактуется как экономический, технический или другой временный показатель нормы, соответственно которому выполняется определенная работа, устанавливается что-нибудь [3].

Тема зарубежного опыта введения стандартов по предоставлению спортивных услуг в интересах обеспечения их высокого качества и безопасности посетителей получила достаточно широкое освещение в научной литературе, раскрывая также международно-правовой опыт регулирования отношений в сфере профессионального спорта как применение особого вида стандартов [4; 5].

До 1987 г. любые стандарты отсутствовали, в то же время в 1980-х гг. индустрия набирала обороты. Популярность фитнеса дает толчок к появлению новых домашних тренажеров. Кроме того, большие прибыли привлекали к сфере фитнеса все больше и больше производителей. Между тем в 1987 г. появляются первые травмы, полученные во время тренировок на некоторых видах тренажеров. Несмотря на это, Комиссия по проблемам безопасности потребительских товаров (далее – CPSC) обращается к американскому обществу с тестированиями материалов (далее – ASTM). Комитет F08 формирует подкомитет F08.30, который в 1989 г. разрабатывает и утверждает стандарт F1250. В 1990 г. ACSM выпускает первое издание стандартов для спортивных клубов. На основании стандартов DIN (Германия) Европейским комитетом по стандартам разрабатываются единые стандарты в сфере фитнеса EN 957. В результате Американский колледж спортивной медицины (ACSM) подготовил первый набор стандартов на тренажеры. Сначала эти стандарты приживались неуверенно, ведь промышленность еще не была готова к таким жестким требованиям. В 1997 г. ACSM выпустил второе издание стандартов, которое учло недостатки, выявленные в первом издании. К процессу разработки стандартов были вовлечены лидеры индустрии, включая членов правления крупнейшей международной ассоциации фитнес-клубов IHRSA. Тогда как второе издание представило более приемлемый набор стандартов для промышленности и руководящих органов, это все еще не имело того влияния, на которое надеялись в то время специалисты и общественность. В 1996 г. Европейский комитет по стандартам ратифицирует EN 957-1, -2, -4, и -5 по основным требованиям, силовому оборудованию, скамеек и велотренажеров.

В 2004 г. давление (как со стороны государства, так и со стороны общества) вызвало установление еще более высоких стандартов. Это касалось лекарственного контроля, уровня подготовки тренеров и инструкторов, а также оборудования клубов средствами оказания первой помощи при остановке сердца. Эти требования были связаны с все более высоким потоком посетителей фитнес-клубов и, соответственно, риском для их здоровья. В свое время был подготовлен про-

ект стандартов, часть из которых составляла просто более детальное описание имеющихся. Исключения составляли два стандарта, связанных с наличием дефибрилляторов (приборов для запуска сердца при его внезапной остановке) и обязательным медицинским осмотром посетителей.

Современный мировой спорт выдвигает высокие требования к сооружениям, предназначенным для проведения соревнований и учебно-тренировочных занятий. Именно поэтому спортивные сооружения для соревнований больше концентрируют достижения научно-технического прогресса различных отраслей: архитектуры, строительства, цифровых технологий, телекоммуникации и средств связи, химической промышленности, спортивной индустрии, менеджмента и многих других. В 2018 представителями шести европейских стран при поддержке Европейской ассоциации физического воспитания (далее – EFQPE) были определены европейские границы качественного физического воспитания, которые декларируют стандарт-ориентированный подход к физическому воспитанию учащихся и студентов. То есть предложены критерии их соответствия определенным компетентностям в движении, социальном взаимодействии, физической активности по результатам освоения ими предмета «Физическое воспитание».

Итак, EFQPE определены следующие стандарты физически образованной личности.

Стандарт 1. Физически образованный человек владеет знаниями, навыками, компетентностью и отношением, необходимыми для демонстрации компетентности в различных двигательных навыках и моделях движений, понимании важности компетентности движения и ее вклада в эффективное привлечение к различным физическим проявлениям активности в течение всего жизни.

Стандарт 2. Физически образованный человек обладает знаниями, навыками, компетентностью и отношением, необходимыми для понимания важности регулярных физических нагрузок, достижения и поддержания физического укрепления здоровья через активность и фитнес в течение всей жизни.

Стандарт 3. Физически образованный человек обладает знаниями, навыками, компетентностью и отношением, необходимыми для понимания важности приема пищи, личной гигиены и контроля стресса для повышения эффективности оздоровительной физической активности (HEPA) и ее вклада в благосостояние.

Стандарт 4. Физически образованный человек обладает знаниями, навыками, компетентностью и отношением, необходимыми для понимания важности реалистической самооценки и проявления ответственности за личное и социальное поведение, уважает себя и других, чтобы положительно взаимодействовать и эффективно сотрудничать.

Стандарт 5. Физически образованный человек обладает знаниями, навыками, компетентностью и отношением, необходимыми для понимания важности систематизации, планирования, выполнения и оценки стратегий, применения знаний по концепциям, принципам, стратегии и тактики, которые связаны с движением, работоспособностью и управлением здоровой жизнью.

Основной целью разработки Единых требований (стандарта) к качеству предоставления физкультурно-спортивных услуг (далее – Стандарт) является существенное повышение уровня обслуживания и удовлетворения потребности населения в соответствующих услугах, что позволит обеспечить удовлетворенность посетителей спортивных организаций и сооружений. Цель такого стандарта – гарантировать посетителю получение обслуживания высокого качества, независимо от того, с кем именно он общается. Кроме того, стандарт является основным инструментом адаптации новых сотрудников в коллективе на всех уровнях спортивных организаций.

Основными приоритетами в сфере обслуживания учреждениями физической культуры и спорта являются:

– создание благоприятных условий и достаточной обеспеченности населения учреждениями и услугами физической культуры и спорта;

– обеспечение доступности услуг, которые предоставляются населению организациями физкультурно-спортивного направления (учреждениями физической культуры и спорта) независимо от их организационно-правовой формы и формы собственности, детско-юношескими спортивными школами;

– обеспечение диапазона бесплатных услуг в сфере физической культуры и спорта для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого человека.

Государственные социальные нормы и нормативы в сфере обслуживания учреждениями физической культуры и спорта, как минимальные показатели необходимого материально-технического, финансового, кадрового и другого необходимого обеспечения, определяются государством для удовлетворения прав граждан в бесплатных и платных физкультурно-оздоровительных услугах, услугах по занятию спортом независимо от происхождения, социального и имущественного положения, пола, образования, рода и характера занятий, места жительства и других возможных обстоятельств, а также детей разных возрастных групп и различных способностей, в том числе детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, детей из многодетных и малообеспеченных семей, детей-инвалидов. При этом следует отметить, что государственные социальные нормы и нормативы в сфере обслуживания учреждениями физической культуры и спорта должны систематически пересматриваться в зависимости от улучшения социально-экономического развития государства. Их числовые значения и размеры определяются центральным органом исполнительной власти в сфере физической культуры и спорта с учетом ведомственных особенностей их применения.

На основе государственных социальных норм и нормативов в сфере обслуживания учреждениями физической культуры и спорта проводятся расчеты затрат средств под время формирования федеральных и местных бюджетов, а также ежегодный мониторинг уровня отраслевых стандартов в средствах, на базе которых определяются уровни гарантий государства в сфере физической культуры и спорта. Между тем необходимо отметить еще пока только попытки выстроить эффективную систему нормирования и стандартизации правового поля, подхода к организации и проведению мероприятий по физическому воспитанию и спортивно-массовой работе с учетом фактора недостаточного современного материально-технического состояния собственной спортивной базы высших учебных заведений, занимающихся подготовкой спортивных кадров. Так, к примеру, использование рамочной структуры Федеральных государственных образовательных стандартов современного поколения привело к тому, что даже профильное название «Спортивная подготовка» основано на реализации программы широкого профиля, объективно не ориентированной на вид спорта [6]. Следует вместе с этим также обратить внимание, что процесс подготовки инструкторов и тренеров требует наличия материально-технической базы, соответствующей требованиям стандартов спортивной подготовки, что должно быть отражено в требованиях к условиям реализации образовательных программ в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Только в 2018 году благодаря сформированному Общероссийскому отраслевому объединению работодателей была обеспечена нормативная база из 11 профессиональных стандартов в области сферы физической культуры и спорта для работы созданного отраслевого Совета по профессиональным квалификациям. В дальнейшем развитие системы подготовки спортивного резерва планируется обеспечивать в рамках федерального проекта «Спорт – норма жизни» и концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 октября 2018 г. № 2245-р. Данной Концепцией предусмотрены следующие направления: реализация мероприятий по координации методической работы на всероссийском уровне, воссоздание системы спортивных интернатов, разработка новых методик и подходов в тренировочном процессе. Концепция направлена на решение вопросов по повышению уровня квалификации тренерского состава, аттестации тренеров и специалистов, разработке и внедрению типовых отраслевых норм труда тренеров, инструкторов-методистов и других специалистов сферы физической культуры, отраслевой системы оплаты труда, социальной защиты работников отрасли физической культуры и спорта, в том числе молодых специалистов [7].

Принятые изменения в законодательстве Российской Федерации в сфере физической культуры и спорта легли в основу государственной политики по структурированию всей системы спортивной подготовки, ее нормативному оформлению. Впервые в отрасли сделана попытка установления единых требований к организации спортивной подготовки на территории Российской Федерации. Также определены новые требования к профессиональной деятельности специалистов отрасли, их квалификации. Так, согласно профессиональному стандарту «Тренер» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28.03.2019 г. №191н) [8], основная цель данного вида профессиональной деятельности – формирование, развитие и поддержание спортивного потенциала спортсменов и физических лиц, проходящих спортивную подготовку, для достижения ими спортивных результатов [9].

Следует напомнить, что профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [10]. Со своей стороны, кроме профессиональной стандартизации подготовки и деятельности в сфере физической культуры и спорта, следует особое внимание обращать на дополнительное образование, самообразование и переподготовку участников спортивной сферы с целью выстраивания эффективной системы повышения их квалификации. При разработке программ дополнительного профессионального образования в первую очередь должен быть сделан упор на освоении выпускниками конкретных видов профессиональной деятельности и выполнение определенных трудовых функций, прямо связанных с профессиональным стандартом [11]. Современный рынок труда диктует такие требования к работникам, как их эффективное участие в реализации трудовых задач (функций), добросовестное выполнение должностных обязанностей; самообразование и повышение квалификации, которое выражается в формировании развитых универсальных и профессиональных компетенций [12].

Органы государственной власти Российской Федерации на сегодня достаточно мотивированы и нацелены на ориентирование на более полное соблюдение стандартов в различных сферах общественной жизни. В части соответствующих усилий также важна социальная сфера физической культуры и спорта. Так, начиная с 2000-х гг. более активно формируется и применяется ряд стандартов и норм, которые направлены на регулирование правоотношений участников спортивной жизни, а именно организаций и физических лиц, которые принимают участие в физкультурно-спортивном движении страны [13]. И все же создание указанных стандартов не может быть самоцелью, ведь их внедрение должно направляться соответствующей концепцией. Речь идет о стратегическом видении как направлений, содержания и темпов их подготовки и использования в практике физической культуры и спорта, так и обеспечения высокого уровня организационно-управленческой деятельности по повышению качества услуг. Только

комплексный системный подход в охвате стандартами всей суммы процессов, которые должны урегулироваться в интересах повышения качества физкультурно-спортивных услуг и подготовки, является результативным и обеспечит подъем уровня развития физической культуры и спорта как важной сферы общественной жизни. Именно поэтому на повестку дня нужно ставить задачи по разработке (на основе выполненных исследований) стандартов по схеме «центр – регионы – общества», что повысит уровень услуг, которые предоставляются в сфере физической культуры и спорта. Но особого внимания заслуживает последний уровень, где эти услуги и должны предоставляться. Тем более что согласно законодательству в области образования дополнительные профессиональные программы доступны студентам очных вузов. В рамках данных программ специалисты-практики могут скорректировать компетенции Федеральных государственных образовательных стандартов в соответствии с потребностями реальной сферы занятости молодого специалиста, ведь достаточно часто в последнее время общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции дополняются социальными компетенциями [14].

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы.

1. Разработка и использование стандартов в совершенствовании различных аспектов имеющихся практик оздоровления является неотъемлемым атрибутом современного этапа развития сферы физической культуры и спорта в зарубежных странах, начиная с 1980-х гг. В течение значительного отрезка времени стандарты подчинялись стремлению сделать занятия по фитнесу, бодибилдингу и др. более комфортными и безопасными. Именно с этой целью начался и продолжает развиваться процесс всесторонней стандартизации процессов, происходящих в области физической подготовки и спортивных услуг.

2. Стремление создавать и использовать стандарты присуще также органам государственной власти РФ, начиная с начала 2000-х гг. Уделяется все больше внимания развитию сферы физической культуры и спорта. Между тем эти введенные стандарты были направлены только на то, чтобы определить четкие ориентиры охвата различных категорий населения занятиями физической культурой и спортом. Как показал опыт их использования, сами по себе эти стандарты, не подкрепленные стандартами качества по непосредственной деятельности соответствующих организаций по предоставлению ими физкультурно-спортивных услуг, не способствовали существенному улучшению состояния развития сферы физической культуры и спорта.

3. Среди стандартов, которые создают и применяют для регулирования сферы физической культуры и спорта, особое внимание должно быть уделено тем, которые должны обеспечивать повышение качества организационно-управленческой деятельности. Ведь внедрение и соблюдение любых стандартов возможно только при условии высокого уровня деятельности субъекта управления, который составляют органы государственной власти, местного самоуправления, а также общественные спортивные организации физкультурно-спортивной направленности.

4. Для создания таких стандартов нужно выполнить соответствующие исследования, целью которых должно стать обоснование системы стандартов управления физической культурой и спортом в условиях отдельных общественных физкультурно-спортивных организаций, регионов, а также объединенных территориальных обществ по схеме «центр – регионы – общества». Их общая, взаимоувязанная деятельность и обеспечит совершенной другой уровень развития спортивной сферы в целом и вопроса подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров в частности.

Библиографический список

1. Захарова Л.И. Права человека в спорте: взаимодействие международно-правовых и корпоративных стандартов. *Московский журнал международного права*. 2020; № 2: 88 – 101.
2. Новопашина Л.А. Стандарт против стандарта. *Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты*. 2018: 32 – 37.
3. Норматив и стандарт: (пост) советская трансформация. *Городские исследования и практики*. 2018; Т. 3, № 4: 7 – 11.
4. Можелев Е.А. Сущность, виды спортивных услуг и их взаимосвязь с другими услугами. *Российские регионы: взгляд в будущее*. 2020; № 7: 117 – 126.
5. Свечкарёв В.Г. Современные приоритеты развития государственной политики в области физической культуры и спорта. *Научные известия*. 2020; № 18: 57 – 61.
6. Анзор Х.Г., Тхазеплов Р.Л. Подготовка инструкторов и тренеров для системы МВД России: современное состояние и направления развития. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2021; № 1: 154 – 156.
7. Государственная политика в сфере управления подготовкой спортивного резерва. *Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2020: 338 – 342.
8. *Министерство спорта Российской Федерации. Федеральные стандарты спортивной подготовки по олимпийским видам спорта*. Available at: https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/27858/
9. Касаткина Г.М., Гапей А.Н. Программно-методическое обеспечение спортивной подготовки в учреждениях физкультурно-спортивной направленности (муниципальный опыт). *Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма*: сборник материалов XXIII Всероссийской научно-практической конференции. Новомихайловский, 2020: 298 – 303.
10. Профессиональные стандарты. *«Спортсмен», «Тренер», «Инструктор-методист»: документы и методические материалы*: сборник 1. Составитель И.И. Григорьева. Москва, 2015.
11. Ерегина С.В., Тарасенко К.Н. Педагогические условия повышения квалификации инструкторов-методистов физкультурно-спортивных учреждений. *Ученые записки университета Лесгафта*. 2020; № 4: 164 – 168.
12. Думачёва Е.В., Чернявских В.И. Разработка программ дополнительного образования на основе профессиональных стандартов в контексте расширения сферы образовательных услуг НИУ «БелГУ». *Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса*. 2017; № 2: 66 – 76.
13. Воеводина С.С., Фомиченко С.В. Совершенствование нормативного обеспечения управления подготовкой спортивного резерва. *Физическая культура и спорт. Олимпийское образование*: материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2020: 17 – 19.
14. Никитин В.Я., Никитин И.В. Применение фокус-групповой технологии в системе дополнительного профессионального образования при формировании социальных компетенций тренерского состава в области игровых видов спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 252 – 254.

References

1. Zaharova L.I. Prava cheloveka v sporte: vzaimodejstvie mezhdunarodno-pravovyh i korporativnyh standartov. *Moskovskij zhurnal mezhdunarodnogo prava*. 2020; № 2: 88 – 101.
2. Novopashina L.A. Standart protiv standarta. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: kto i kak ispol'zuet i ocenivaet obrazovatel'nye standarty*. 2018: 32 – 37.
3. Normativ i standart: (post) sovetskaya transformaciya. *Gorodskie issledovaniya i praktiki*. 2018; T. 3, № 4: 7 – 11.
4. Mozhelev E.A. Suschnost', vidy sportivnyh uslug i ih vzaimosvyaz' s drugimi uslugami. *Rossijskie regiony: vzglyad v buduschee*. 2020; № 7: 117 – 126.
5. Svechkarev V.G. Sovremennye prioritety razvitiya gosudarstvennoj politiki v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Nauchnye izvestiya*. 2020; № 18: 57 – 61.
6. Anzor H.G., Thazeplov R.L. Podgotovka instruktorov i trenerov dlya sistemy MVD Rossii: sovremennoe sostoyanie i napravleniya razvitiya. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2021; № 1: 154 – 156.
7. Gosudarstvennaya politika v sfere upravleniya podgotovkoj sportivnogo rezerva. *Aktual'nye problemy, sovremennye tendencii razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta s uchetom realizacii nacional'nyh proektov*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2020: 338 – 342.
8. *Ministerstvo sporta Rossijskoj Federacii. Federal'nye standarty sportivnoj podgotovki po olimpijskim vidam sporta*. Available at: https://www.minsport.gov.ru/sport/podgotovka/82/27858/
9. Kasatkina G.M., Gapej A.N. Programmno-metodicheskoe obespechenie sportivnoj podgotovki v uchrezhdeniyah fizkul'turno-sportivnoj napravlennosti (municipal'nyj opyt). *Innovacionnye preobrazovaniya v sfere fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma*: sbornik materialov XXIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novomihajlovskij, 2020: 298 – 303.
10. Professional'nye standarty. *«Sportsmen», «Trener», «Instruktor-metodist»: dokumenty i metodicheskie materialy*: sbornik 1. Sostavitel' I.I. Grigor'eva. Moskva, 2015.
11. Eregina S.V., Tarasenko K.N. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikacii instruktorov-metodistov fizkul'turno-sportivnyh uchrezhdenij. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2020; № 4: 164 – 168.
12. Dumacheva E.V., Chernyavskih V.I. Razrabotka programm dopolnitel'nogo obrazovaniya na osnove professional'nyh standartov v kontekste rasshireniya sfery obrazovatel'nyh uslug NIU «BelGU». *Nauchnyj rezul'tat. Tehnologii biznesa i servisa*. 2017; № 2: 66 – 76.
13. Voevodina S.S., Fomichenko S.V. Sovershenstvovanie normativnogo obespecheniya upravleniya podgotovkoj sportivnogo rezerva. *Fizicheskaya kul'tura i sport. Olimpijskoe obrazovanie*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2020: 17 – 19.
14. Nikitin V.Ya., Nikitin I.V. Primenenie fokus-gruppovoj tehnologii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pri formirovanii social'nyh kompetencij trenerskogo sostava v oblasti igrovyh vidov sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 252 – 254.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-93-95

Khashegulgova Zh.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: janna.hash@yandex.ru*
Uzhakhova Z.M., *teaching assistant, Department of English, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

METHODOLOGY OF TEACHING SCHOOLCHILDREN TO DISCUSS IN WRITING IN ENGLISH LESSONS. The article discusses the methodology of teaching schoolchildren in written reasoning in English lessons. It is concluded that the problem of teaching and mastering written language exists. According to the requirements tested in the OGE and USE exams, students must learn to express their own opinions and judgments in a foreign language. At the level of basic general education, exercises that could contribute to the development of the ability to reason in English are not enough for students to achieve a high result by the end of secondary general education. The introduction of the technology of teaching writing in a foreign language into the educational process contributes to the development of written reasoning in English lessons, stimulates students to learn, educate and develop. Learning written reasoning should be given a sufficient amount of time parallel to other aspects of the foreign language. Since the written part is quite difficult for Russian students to learn, it is necessary to start developing the ability to reason in English throughout the stage of the basic general education.

Key words: **written reasoning, student, English, lesson, methodology.**

Ж.А. Хашегульгова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: janna.hash@yandex.ru*
З.М. Ужахова, *ассистент, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ РАССУЖДЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрена методика обучения школьников письменному рассуждению на уроках английского языка. Сделан вывод о том, что проблема обучения и усваивания письменной речи существует. Согласно требованиям, проверяемым на экзаменах ОГЭ и ЕГЭ, обучающиеся должны научиться выражению собственного мнения и суждению на иностранном языке. Но также на ступени основного общего образования упражнений, которые могли бы способствовать развитию умения рассуждать на английском языке, недостаточно, чтобы обучающиеся смогли достичь высокого результата к окончанию среднего общего образования. Внедрение технологии письменного обучения на иностранном языке в учебный процесс способствует развитию письменного рассуждения на уроках английского языка, стимулирует обучающихся к обучению, воспитанию и развитию.

Ключевые слова: **письменное рассуждение, школьник, английский язык, урок, методика.**

На данный момент в российском обществе достаточно быстро происходит межкультурная ассимиляция. Обучение письменной речи в методике преподавания иностранных языков довольно долго считалось второстепенным, и было задействовано лишь как средство обучения чтению и говорению или же способ контроля, поскольку оно считалось производной от устной речи системой. Эффективность письменной речи признается также международными экзамены по иностранному языку, в соответствии с чем овладение письменной речью является неотъемлемой частью и не может быть второстепенным. В современном мире письмо не являются неотъемлемой частью общения для людей из разных стран, сейчас более актуально общение через электронные письма, специальные приложения для смартфонов и компьютеров. Обучающиеся, сталкиваясь с заданием, где необходимо создать письмо-ответ на английском языке, чаще всего заучивают структуру письма только лишь потому, что этого требуют критерии оценивания письменной части в ОГЭ. Заучив структуру и не понимая, где она может пригодиться со временем, обучающиеся забывают ее, тем самым не научившись письменно рассуждать. Мы сталкиваемся с проблемой обучения именно письменному рассуждению в основной общей школе, поскольку в 11 классе в ЕГЭ обучающимся необходимо в письменной части написать эссе, в котором им пригодится письменное рассуждение. В связи с этим обучение письменному рассуждению должно происходить уже с начальной школы, а в основной продолжать развивать письменное рассуждение на английском языке, чтобы обучающиеся умели использовать не шаблонные заученные фразы, которые чаще всего применяются не по назначению, а именно те письменные структуры, которые помогут им обогащать свою письменную речь и словарный запас.

В процессе подготовки обучающихся к ОГЭ в первую очередь реподавателюнеобходимо знать структуру экзамена, систему и критерии оценивания для целенаправленной подготовки. В структуре экзамена представлено задание по письму, соответственно проверяется определенное умение использовать структуру письма и поэтапно ей следовать. Но согласно требованиям ЕГЭ задание С2 представлено эссе, где необходимо применять умение письменного рассуждения на английском языке. Поэтому обучение письменной речи должно начинаться задолго до выпускного экзамена в 11 классе для качественной подготовки [1 – 9].

Цель создания методики обучения письменному рассуждению заключается в том, чтобы помочь обучающимся преодолеть трудности в умении рассуждать на иностранном языке на этапе основного общего образования, использовать полученные знания при подготовке и успешной сдаче основного государственного экзамена в 9 классе, способствовать дальнейшему развитию письменной иноязычной речи при подготовке к единому государственному экзамену в 11 классе, а также в повседневной жизни вне рамок экзамена.

Для разработки методики обучения школьников письменному рассуждению на уроках английского языка необходимо провести анализ учебного пособия для общеобразовательных организаций «City Stars 9», УМК «English 9» В.П. Кузовлев и УМК «English 9» О.В. Афанасьева, И.В. Михеева на момент использования упражнений, направленных на развитие письменной речи. Модель учебного пособия «City Stars 9» представлена таким образом, что повторяет практически все задания, которые есть в формате экзамена. Здесь происходит моральная подготовка обучающихся к экзамену, что является несомненным плюсом. Но все же не все девятиклассники выбирают предмет «Английский язык» для проверки своих знаний, следовательно, такая структура, несмотря на то, что является упорядоченной, может в скором времени наскучить школьникам и также снизить интерес к занятиям. Пособие состоит из начального модуля Starter, 6 модулей: 1-Lifestyles, 2-Extreme facts, 3-Body and Soul, 4- Art & Entertainment; 5- Breakthroughs, 6-Back in time. Каждый модуль состоит из 9 подразделов, каждый обозначен буквой английского алфавита. Также в конце учебного пособия можно увидеть раздел для повторения – Revision, и раздел, посвященный Москве – Moscow Skills. В пособии большое количество текстов на различные темы, которые интересуют школьников, например тексты из раздела My Moscow: «The Moscow Planetarium», «Star City: Russia's Space Camp», «The State Hermitage Museum». И другие тексты по модулям: "Trip to the Titanic", "Lost and Found: Rediscovering Hidden Cities", "Look on the bright side". Упражнений, направленных на развитие непосредственно письменного рассуждения на иностранном языке, практически нет.

В УМК «English 9» В.П. Кузовлева мы также можем увидеть обилие текстов определенной тематики, новые слова, упражнения на аудирование, дополнение пропусков, также написание личного письма по определенной структуре. В УМК «English 9» О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой также есть тексты, упражнения, направленные на отработку грамматических конструкций, упражнения на подстановку и дополнение предложений. Стоит отметить, что немало важно, что в учебнике есть упражнения, где требуется перевести высказывания с русского языка на английский язык. Но как таковых упражнений, направленных на развитие письменного рассуждения, недостаточно.

Основными средствами обучения иноязычному письму и письменной речи являются упражнения и задания. В упражнении всегда есть цель. Упражнение направлено на совершенствование способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать многократность [1]. Следует отметить, что образовательная методика имеет этапы, которые приводят к определенным практическим результатам. Наша методика предполагает следующие этапы, направленные на развитие письменных умений обучающихся основного общего образования:

1 этап: диагностико-аналитический. На данном этапе учителем проводится входное тестирование, которое поможет выявить слабые и сильные стороны у обучающихся, касаемые письменной речи на иностранном языке. Мы выявляем причины затруднений, с которыми сталкиваются школьники при выполнении письменных заданий на иностранном языке, как они могут рассуждать, какие речевые конструкции используют, где допускают ошибки. Также необходимо провести анализ упражнений из учебников, направленных на развитие письменного рассуждения на английском языке. Выявить упражнения, способствующие развитию письменной речи, а также выделить фразы/речевые клише/слова. Уровни письменных заданий могут быть «высокими», «средними» и «низкими».

2 этап: подготовительный. На данном этапе технологии проводится анализ полученных результатов входного тестирования, на его основе выявляются трудности, что обучающиеся не умеют рассуждать на иностранном языке, не знают, как правильно строить сложные предложения, соответственно, такие высказывания не помогут развитию письменных высказываний. После того как мы выявили проблемы, связанные с тем, что обучающимся сложно отходить от конкретных формулировок, например, довольно часто они используют однотипные фразы в письме: I was glad to hear from you again, мы выбираем подходящие упражнения, которые помогут в каждом конкретном случае добиться поставленных результатов. Главное – верно выбрать упражнения.

Данный этап применения технологии, направленной на развитие письменных навыков у обучающихся основного общего образования, способствует выявлению речевых клише, часто употребляемых слов, союзных слов, которые используются обучающимися.

3 этап: основной. На данном этапе происходит выбор речевых упражнений, направленных на развитие письменного рассуждения на иностранном языке, а именно:

- продолжение синонимичного ряда (подберите к словам как можно больше синонимов);
- вопросно-ответные: составьте письменно вопросы к тексту/ответьте письменно на вопросы по тексту;
- переводные упражнения (с родного языка на иностранный (английский) язык);
- расширение предложений (expanding sentences).

Школьникам предлагается выполнить следующие упражнения:

- отбор лексических единиц в соответствии с темой урока;
- активизация лексических единиц в устной речи (описание картинки, составление устного рассказа с лексическими единицами);
- этап восприятия на слух информации и умения письменно изложить свои мысли на основе определенного задания устно (просмотр отрывка фильма, видеоролика и др.);
- мини-сочинение / составить историю с лексическими единицами в соответствие с темой;
- expanding sentences (расширение предложений) дается простое предложение: They were on the beach. Задача обучающихся – сделать его более информативным, это позволит сделать письменную работу более интересной для обучающихся;
- продолжение синонимичного ряда;
- письменное описание картинки по теме;
- spelling – произношение сложных слов по буквам, что позволяет расширить не только словарный запас, но и сделать письменную речь более правильной;
- чтение аутентичного текста и составление к нему вопросов либо придумывание продолжения к тексту.

Как критерий оценивания умения письменно рассуждать на иностранном языке, мы можем предложить Writing portfolio – языковой портфель как инструмент работы по письму. Стоит отметить, что использование языкового портфеля – это один из возможных путей осуществления систематизированного самоконтроля и интеграции его в процессе обучения иностранному языку [2, с. 49]. Процесс создания языкового портфеля, по которому мы сможем оценить письменные умения обучающихся, – довольно сложный и затратный по времени. Но так как мы разрабатываем технологию письменного обучения и говорим о том, что в настоящее время письму не уделяется должного внимания, необходимо проработать этот момент.

4 этап: творческий. После выполнения упражнений, направленных на развитие письменных речевых умений, обучающимся предлагается самостоятельно написать сочинение с элементами рассуждения для того, чтобы убедиться в правильности используемой нами серии упражнений, направленных на развитие умения рассуждать на иностранном языке, и проверить, может ли данная система способствовать умению рассуждать в письменной форме.

5 этап: заключительный. Саморефлексия и самооценка обучающимися: что научились делать, как могут применять, где пригодятся полученные знания, помогут ли в дальнейшей подготовке к ОГЭ. Подведение итогов достижения поставленной цели, представление языковых портфолио.

6 этап: корректировки технологии в соответствие с полученными результатами. В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, проверяемые заданиями экзаменационной работы по английскому языку, мы видим, что обучающимся необходимо уметь заполнять анкеты и формуляры, писать короткие поздравления с соответствующими пожеланиями, личные письма в ответ на письма-стимулы, в личном письме расспрашивать адресата о его жизни и делах, сообщать то же о себе, выражать просьбу, благодарность, употреблять формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка [3, с. 12]. Анализируя вышеуказанные требования, приходим к выводу, что в рамках нашей работы письменная речь обучающихся нуждается в творческом исполнении и должна выходить за рамки письма, которое является средством обучения иностранному языку. Также согласно проанализированным требованиям мы видим, что рассуждение как таковое не выносится на проверку, но явно прослеживается требование знания конкретных формул, которые не способствуют развитию письменной речи.

Важно, чтобы при разработке методики каждое упражнение было направлено на формирование письменного рассуждения, поскольку, если мы обратимся к перечню элементов содержания, проверяемых на едином государственном экзамене по английскому языку в 11 классе, обучающиеся должны уметь писать автобиографию/резюме, заполнять анкеты/бланков/формуляров, создавать личное письмо, которое, в отличие от письма в 9 классе, содержит требование написать с употреблением не только формул речевого этикета, но и отразить отдельные факты и события своей жизни с выражением своих суждений и чувств, описанием планов на будущее и расспросе об аналогичной информации партнера письменному общению. Также выпускники должны уметь писать деловые письма, составлять планы, тезисы письменного сообщения, излагать содержание прочитанного текста в тезисах и обзорах, а также описывать события/акты/явления, в том числе с выражением собственного мнения/суждения [4, с. 4]. Изучив письменные работы по английскому языку, которые должны уметь писать школьники 9 и 11 класса, приходим к выводу, что проверка письменного рассуждения, как мы видим, не выносится в отдельный пункт, но явно отражается в каждой письменной работе, особенно стоит обратить внимание на пункт описания событий с использованием собственного мнения/суждения. Следовательно, выпускники среднего общего образования должны научиться письменно рассуждать на английском языке намного раньше. Поэтому, чтобы письменная речь обучающихся была качественной и выразительной, а также наполненной незаученными фразами, обучение письменному рассуждению должно происходить на всем этапе основного общего образования.

Согласно требованиям, проверяемым на экзаменах ОГЭ и ЕГЭ, обучающиеся должны научиться выражению собственного мнения и суждению на иностранном языке. Но также на ступени основного общего образования упражнений, которые могли бы способствовать развитию умения рассуждать на английском языке, недостаточно, чтобы обучающиеся смогли достичь высокого результата к окончанию среднего общего образования.

В ОГЭ девятиклассники выполняют в письменной части только задание «Личное письмо». Рассуждение на иностранном языке им пригодится в 11 классе, когда обучающиеся будут сдавать ЕГЭ и выполнять задания «Личное письмо» и «Эссе». Необходимость обучения письменному рассуждению на этапе основного общего образования обусловлена тем, что на среднем этапе обучения выпускникам недостаточно времени для усвоения письменной речи на иностранном языке, поскольку, как мы увидели из результатов анкетирования и входного тестирования, по окончании 9 класса рассуждать на иностранном языке школьники не умеют.

Соответственно, нецелесообразно начинать обучение с 10 класса, поскольку мы понимаем, что в ближайшем будущем рассматривается внедрение английского языка как обязательного предмета ЕГЭ наравне с русским языком и математикой. В связи с чем времени для качественной подготовки обучающихся будет недостаточно, поскольку количество сдающих экзамен увеличится.

Методику обучения письменному рассуждению на иностранном языке учителя могут использовать как на уроках английского языка на этапе основного общего образования, без нарушения календарно-тематического планирования, так и на дополнительных занятиях по иностранному языку при подготовке к ОГЭ в общеобразовательной школе. Сложность заданий зависит от класса, в котором применяется данная технология. Учитель самостоятельно может подбирать задания в зависимости от уровня обучающихся класса, а также темы урока, его цели и задач. Все задания можно адаптировать под уровень подготовки каждого класса основного общего образования. Стоит отметить, что при выборе упражнения также следует обращать внимание на формулировки и объемы письменных высказываний.

Подводя итоги, мы пришли к следующему выводу. Обучению письменному рассуждению необходимо уделять достаточное количество времени наравне с другими аспектами иностранного языка. Поскольку письменная часть является для носителей русского языка достаточно сложной для усвоения, следует начинать с развития умения рассуждать на иностранном языке на протяжении всего этапа основного общего образования (с 5 по 9 класс), чтобы у обучающихся на среднем общем этапе образования не возникало трудностей при подготовке к ЕГЭ, так как в разделе «Письмо» в задании С2 от них требуется написать эссе, где необходимо применять рассуждение. Методика может быть полезна для преподавателей, будущих учителей английского языка.

Библиографический список

1. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии. *Начальная школа*. 2003; № 4: 39 – 41.
2. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 2005; № 7: 48 – 52.
3. *Кодификатор демонстрационного вариант КИМ для проведения ОГЭ-2020*. Available at: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory
4. *Кодификатор демонстрационного варианта КИМ для проведения ЕГЭ-2020*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory

References

1. Bogoyavlenskij D.N. Psihologicheskie principy usvoeniya orfografii, obuchenie orfografii. *Nachal'naya shkola*. 2003; № 4: 39 – 41.
2. Polyakov O.G. Samokontrol' v obuchenii anglijskomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2005; № 7: 48 – 52.
3. *Kodifikator demonstracionnogo variant KIM dlya provedeniya OG`E-2020*. Available at: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory
4. *Kodifikator demonstracionnogo varianta KIM dlya provedeniya EG`E-2020*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory

Статья поступила в редакцию 27.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-95-97

Chugaeva K.M., *postgraduate, Institute of Radio Engineering and Telecommunication systems, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA) (Moscow, Russia), E-mail: chugaeva@mirea.ru*

MODULAR TECHNOLOGY'S GIST, STRUCTURE AND CRITERIA FOR FORMING STUDENT'S INFORMATION AND COMMUNICATION ADAPTABILITY WITHIN THEIR DIGITAL PROFESSIONAL TRAINING. The paper presents the author's concept on the interactive modular technology development and implementation as a tool for forming students' informative and communicative adaptability in language training within the digital environment. The technology is aimed at forming a student's key professional competencies to contribute to their self-development and self-actualization for future performing in innovative knowledge-intensive and high-tech environment as professional decision-makers. During the course of the study, modular technology is developed and tested in the process of teaching students a foreign language, accumulating opportunities for self-education and interaction with the teacher, which is based on the use of software tools to achieve the goals set in the educational activities of students. During the pilot work, optimal conditions are created for self-education, self-development and self-fulfillment during the active immersion of bachelors in a foreign-language digital professional-oriented communication environment.

Key words: **information and communicative adaptability, interactive modular technology, language training, competence, adaptability's components, digital technologies, knowledge-intensive environment.**

К.М. Чугаева*, аспирант, Институт радиотехнических и телекоммуникационных систем, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, E-mail: chugaeva@mirea.ru*

СУЩНОСТЬ, СТРОЕНИЕ И КРИТЕРИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ В ЦИФРОВОМ ПОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье изложена авторская идея разработки и реализации интерактивной адаптивной модульной технологии как средства формирования информационно-коммуникативной адаптивности студентов в рамках лингвистической подготовки в условиях цифровой образовательной среды. Целью создания такой технологии выступает формирование у обучающихся ключевых профессиональных компетенций, способствующих как саморазвитию и самореализации будущих специалистов в инновационной наукоемкой и высокотехнологичной профессиональной среде, так и для решения профессиональных задач любой сложности. В ходе проведённого исследования была разработана и апробирована в процессе обучения студентов иностранному языку модульная технология, аккумулирующая возможности самообразования и взаимодействия с преподавателем, в основу которой было заложено использование программных средств для достижения поставленных целей в учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: **информационно-коммуникативная адаптивность, интерактивная модульная технология, лингвистическая подготовка, компетенция, компоненты адаптивности, цифровые технологии, наукоемкая профессиональная среда.**

Проблема формирования информационно-коммуникативной адаптивности студентов является значимой для современной педагогической науки и практики в контексте активизации усилий мирового научного сообщества в поисках путей и средств повышения качества профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений, выявлению преимуществ в трудоустройстве специалистов, владеющих иноязычной коммуникацией и, как результат, – их успешность в профессиональной деятельности. Кроме того, ее решение отвечает как запросам общества на реализацию заявленных приоритетов в области государственной образовательной политики Российской Федерации по подготовке инновационных профессиональных кадров для наукоемкого производства, имеющей стратегическое значение, так и самой личности.

В ходе лингвистической подготовки студентов Российского технологического университета (РТУ МИРЭА) в рамках цифрового поля образовательной среды нами была поставлена задача формирования информационно-коммуникативной адаптивности бакалавров института «Информационные технологии» с использованием интерактивной модульной технологии. Поставленная цель исследования потребовала определения сущности информационно-коммуникативной адаптивности, выявления критериев и показателей для оценки сформированных профессиональных компетенций, а также обоснование и построение наглядной многоступенчатой модели формирования, развития и саморазвития искомых компетенций в процессе иноязычной подготовки студентов технологического вуза в условиях цифровизации их лингвистической подготовки.

Рассмотрим коммуникативную адаптивность как ключевую составляющую процесса коммуникации будущих специалистов. В 1971 году Говардом Джайлзом была разработана теория коммуникативнной адаптации, предполагающая наличие «языка, контекста и идентичности», которые повлияют на исход коммуникации. Следовательно, адаптивность – это способность к адаптации, процесс анализа и восприятия воздействующих внешних факторов, поиск и генерация решений с учетом удовлетворения личных и профессиональных потребностей [1; 2].

Изучив теоретические основы и составляющие информационной и коммуникативной адаптивности по отдельности, необходимо определить сущность информационно-коммуникативной адаптивности в целом. Информационно-коммуникативная адаптивность (ИКА) мы трактуем как интегративное свойство личности, которое обусловливает способность и готовность будущего специалиста при помощи вариативных алгоритмов и соответствующего цифрового обеспечения применять полученные в ходе иноязычной подготовки знания, умения, навыки и опыт поведения в типичных иноязычных профессиональных ситуациях, участвовать в коммуникативном процессе, обрабатывая и транслируя информацию с учетом поставленных задач. Российский технологический университет (РТУ МИРЭА) как инновационный образовательный и научно-производственный кластер, обладает безусловным потенциалом для обеспечения учащихся необходимым цифровым образовательным ресурсом для профессиональной подготовки студентов. В рамках цифровизации предметной подготовки в вузе эффективно реализуются использование аппаратных и программных средств, создание модульных технологий и учебных курсов как в режиме очного обучения, так и в дистанционном формате.

Сформированная информационно-коммуникативная адаптивность будущих выпускников РТУ МИРЭА предполагает также саморазвитие и социализацию личности с учетом индивидуальных потребностей и подходов, ориентацию в цифровом информационном обществе. Для построения интерактивной модульной технологии, формирующей информационно-коммуникативную адаптивность в ходе иноязычной подготовки бакалавров информационных технологий, мы дифференцировали критерии и показатели ее оценки, вывели коэффициенты процесса адаптации. Расчет показателей позволил сформировать объективную оценку уровней сформированности заявленной адаптивности.

Отечественные разработки в области модульных технологий учебного процесса были представлены в работах П.А. Юцявичене, И.Я. Лернера, Е.В. Сковина, О.В. Киричука, В.М. Гараева и других. По их мнению, процесс обучения заключался в создании информационного банка теоретического материала, ко-

торый дедуктивным образом формирует учебный курс. В ходе такого обучения применяются интегрированные формы и средства усвоения представленного материала по актуальной проблеме, а также осуществляется рейтинговый контроль. Рассмотрев вышеизложенные теоретические аспекты, есть основания констатировать, что модульная технология является мощным инструментом, который позволит в ходе лингвистической подготовки бакалавров информационных технологий в условиях цифровизации образовательной среды МИРЭА-Российского технологического университета объединить различные научные отрасли и направления с цифровыми информационными ресурсами.

При построении модульной технологии, формирования, развития и саморазвития информационно-коммуникативной адаптивности студентов по направлению информационных технологий нами учитывался ряд аспектов: изучаемый контент (последовательность и логичность), технологическое обеспечение, индивидуальный подход к процессу обучения (интенсивность, объёмы, наличие самоконтроля), гибкость и модификация процессов обучения и другое [3; 4].

В ходе проведенного исследования была разработана и апробирована модульная технология, аккумулирующая возможности самообразования и взаимодействия с преподавателем, в основу которой было заложено использование программных средств для достижения поставленных целей в учебно-познавательной деятельности студентов. Кроме того, были определены цели, задачи, методологические подходы и компоненты, принципы построения, дидактическое и методическое наполнение модуля, педагогические условия и факторы, способствующие эффективному формированию ИКА. В рамках нашего исследования цель модуля заключалась в формировании информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста в условиях цифровизации лингвистической подготовки. Компоненты данной технологии представлены в виде дидактической составляющей цифрового иноязычного образовательного контента. Компоненты модуля вариативны, дифференцированы и адаптированы под индивидуальные возможности и потребности учащихся в рамках Федерального государственного стандарта. Среди ключевых компонентов можно выделить когнитивные, личностно ориентированные, ценностно-мотивационные, социолингвистические (практические). Методологические подходы при построении индивидуальных адаптивных траекторий иноязычной подготовки будущих специалистов (в совокупности с организационными формами, методами обучения и контролем) позволили достичь поставленных целей. В исследовании делался

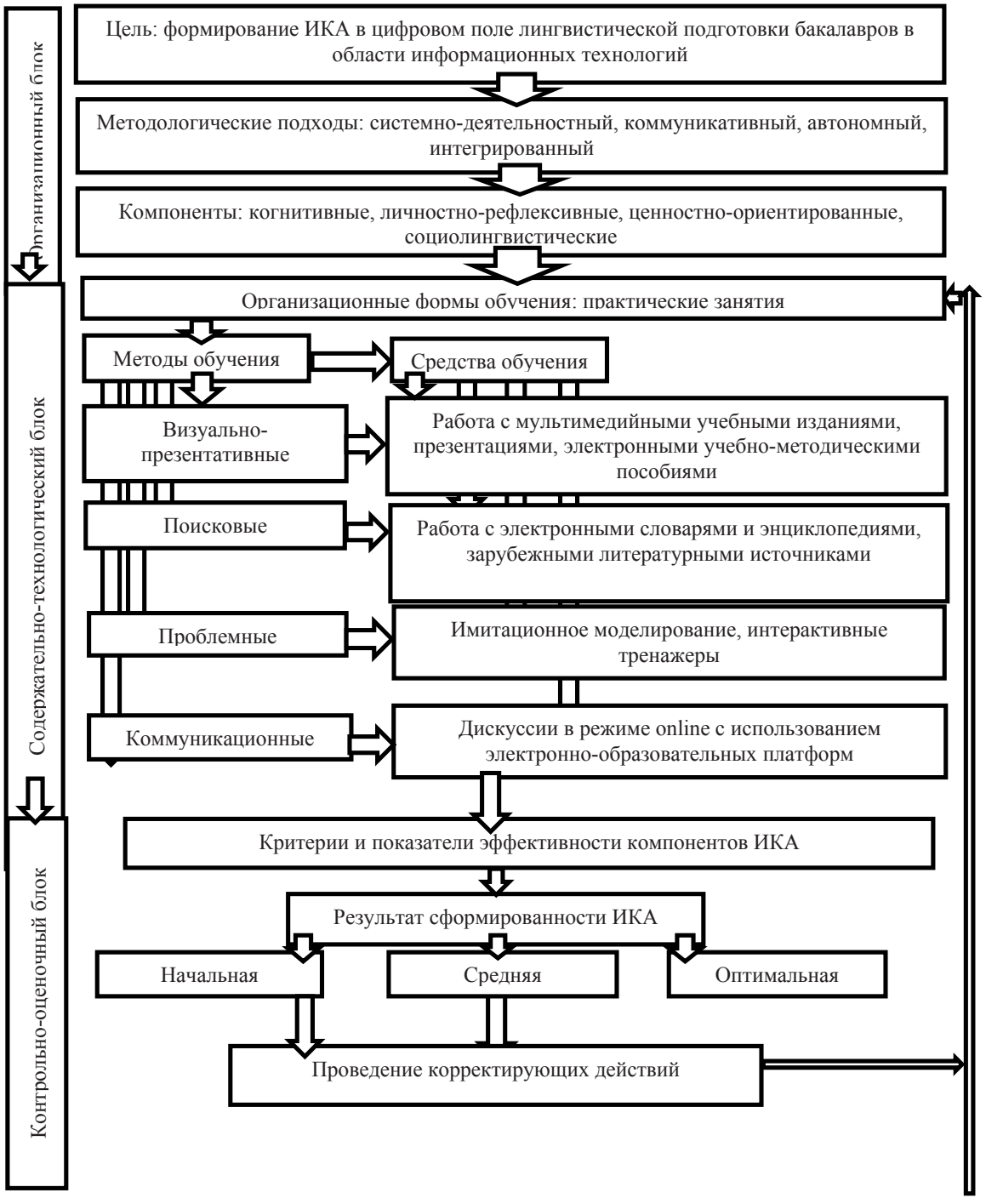


Рис. 1. Динамический интерактивный адаптивный технологический модуль

акцент на системно-деятельностный, коммуникативный, автономный и интегрированный методологические подходы. Ключевым, заключительным модульным блоком является рейтинговый контроль, реализованный в ходе опытно-экспериментальной работы и основанный на статистических данных, полученных при помощи проведенного анкетирования и математических расчетов коэффициентов эффективности, который позволил дать объективную оценку сформированности компонентов ИКА.

Рабочие программы дисциплины «Английский язык» подготовки бакалавров по направлению информационных технологий Российского технологического университета (РТУ МИРЭА) рассчитаны на двухлетнее обучение в интеграционном единстве двух блоков: 1 и 2 семестр обучения – General English; 3 и 4 семестр обучения – Special English. По окончании каждого семестра проводится контроль в виде устных зачетов (1, 2, 3 семестры) и дифференцированного экзамена (4 семестр). Организационная форма иноязычной подготовки состоит в проведении практических занятий, в процессе которых студенты изучают различные аспекты языка, формирующие и развивающие необходимые общие и профессиональные компетенции.

При отборе адаптированного цифрового контента и методов иноязычной подготовки бакалавров по направлению информационных технологий мы ориентировались на исходный уровень языковых знаний студента, наличие и уровень коммуникативных компетенций и способностей, а также мотивационный аспект. Все это можно отнести и к оценочным критериям сформированности ИКА: мотивационному, личностно ориентированному, деятельностно-лингвистическому и другим. Мотивационный критерий включает мотивацию к обучению, саморазвитие, самореализацию, стремление к самосовершенствованию в условиях цифровизации образования и будущей профессиональной деятельности. Личностно ориентированный критерий аккумулирует такие показатели, как самоанализ, самооценка, самостоятельность и наличие других профессиональных качеств, востребованных у будущего профессионала в научной и профессиональной деятельности. Деятельностно-лингвистический критерий оценивает уровень иноязычной подготовки учащихся в рамках будущей специальности, самостоятельную организацию учебного процесса, поиск и анализ информации, построение и разрешение коммуникативных задач.

РТУ МИРЭА обеспечивает широкий спектр информационно-технологических и программных средств для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по иностранным языкам [5], который ежегодно пополняется различными электронными научно-методическими и учебно-методическими пособиями. На основании проведенного анализа теоретико-методологических подходов и дифференциации сущности и критериев формирования информационно-коммуникативной адаптивности у бакалавров информационных технологий в иноязычной подготовке был разработан и апробирован динамический интерактивный адаптивный технологический модуль (рис. 1).

Как показали результаты реализации интерактивной модульной технологизации иноязычной подготовки бакалавров в инновационном университетском кластере МИРЭА, студенты продемонстрировали устойчивые навыки и умения в использовании инновационных продуктов и технологий в коммуникативном аспекте учебно-профессиональной деятельности; поиске, адаптации и использовании информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития [6; 7; 8]. При проведении опытно-экспериментальной работы создавались оптимальные условия для самообразования, саморазвития и самореализации в ходе активного погружения бакалавров в иноязычную цифровую профессионально-ориентированную коммуникативную среду, а также продуктивно реализовывались разработанные многоуровневые вариативные адаптивные модули в логике формирования, развития и саморазвития информационно-коммуникативной адаптивности в иноязычной подготовке в вузе.

Библиографический список

1. Назаренко А.Л. *Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение*: учебник. Москва, 2013.
2. Никулина А.С. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 177 – 179.
3. Сысоев П.В. *Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании*: учебное пособие. Москва, 2015.
4. Роберт И.В. и др. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*. Москва, 2014.
5. 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.
6. Чурекова Т.М. Актуализация самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017; № 4 (28): 162 – 166.
7. Чернова Н.И., Ослякова И.В. Реализация медиа технологий в иноязычной профессиональной подготовке студентов в инновационном университетском кластере. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 4 (68): 155 – 158.
8. Chernova N.I. Ivanova E.A., Katakhova N.V. Pragmatic-technological integral for academic texts build. *Smart Innovation, Systems and Technologies: Conference Series*. 2020; Vol. 172: 407 – 414.

References

1. Nazarenko A.L. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v lingvodidaktike: distancionnoe obuchenie*: uchebnik. Moskva, 2013.
2. Nikulina A.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti obuchayuschihsya v sovremennyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 177 – 179.
3. Sysoev P.V. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2015.
4. Robert I.V. i dr. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2014.
5. 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.
6. Churekova T.M. Aktualizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah realizacii FGOS. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2017; № 4 (28): 162 – 166.
7. Chernova N.I., Oslyakova I.V. Realizaciya media tehnologij v inoyazychnoj professional'noj podgotovke studentov v innovacionnom universitetskom klastere. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 4 (68): 155 – 158.
8. Chernova N.I. Ivanova E.A., 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 22.04.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-97-100

Pashina M.V., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),*
E-mail: mv_pashina@mail.ru
Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),*
E-mail: petrark47@mail.ru

RESEARCH COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER WHEN WORKING WITH STUDENTS ON THE BASIS OF SOVIET SCIENTIFIC ACTIVITY. The article analyzes approaches to the organization of joint research activities of university teachers and students as the basis for the development of research competence of subjects of the educational process. Special attention is paid to the characteristics of the search for organizational and pedagogical conditions, in which the following is carried out: research activities of the teacher, support of research activities of students, interaction with students in the development and implementation of research projects. The main purpose of the article is to understand the current requirements for the development of research competence of a higher school teacher and to develop a modern model of research competencies of a university teacher.

Key words: **competencies, research competence, research activities, functions of higher school teacher, relationship between research and professional activities.**

М.В. Пашина, *канд. биол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск,*
E-mail: mv_pashina@mail.ru
А.А. Петрусевич, *д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ НА ОСНОВЕ СОВЕТСКОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются подходы к организации совместной научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза и студентов как основы развития исследовательской компетентности субъектов образовательного процесса. Особое внимание уделяется характеристике поиска организационно-педагогических условий, в которых осуществляется научно-исследовательская деятельность преподавателя, сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов, взаимодействие со студентами в разработке и осуществлении исследовательских проектов. Основная цель статьи состоит в осмыслении современных требований к условиям развития исследовательской компетентности преподавателя высшей школы и разработке современной модели исследовательских компетенций преподавателя вуза.

Ключевые слова: **компетенции, исследовательская компетентность, научно-исследовательская деятельность, функции преподавателя высшей школы, взаимосвязь исследовательской и профессиональной деятельности.**

Теоретический анализ проблемы содержания исследовательских компетенций преподавателя высшей школы осуществлялся на основе компетентностного подхода. На его базе определялась проблема развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы, которая выступает сегодня как одна из ключевых в вопросах повышения качества профессионального образования и подготовки конкурентоспособных специалистов.

Рассматривая ее решение в современных условиях глобализации евразийского рынка труда и требований, предъявляемых к выпускникам вузов, следует обратить особое внимание на отношение к ценностям самих вузовских преподавателей к таким понятиям, как профессиональная компетентность, профессионализм, исследовательская деятельность, сотрудничество со студентами в реализации задач НИРС.

В работе особое внимание обращается на такие вопросы, которые в полной мере характеризуют субъектную позицию преподавателя высшей школы в деятельности по развитию собственной исследовательской компетентности и компетенций студентов в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы. Здесь, как нам представляется, субъектная позиция преподавателя изначально проявляется в том, как часто задумывается он о том, на каких сторонах образовательного процессе в вузе требуется большая сосредоточенность и поиск новых путей развития профессиональной компетентности в целом: на предметно-методической, научно-исследовательской, воспитательной и др.

Вместе с тем одним из значимых аспектов в развитии профессиональной компетентности является способность преподавателя к рефлексивному анализу своей деятельности, к объективной оценке научно-педагогической работы в вузе, к готовности предпринимать действия, которые приводят к приобретению нового качества образования в вузе. Углубляясь в недалекое наше прошлое, связанное с деятельностью вузовского преподавателя, следует отметить, что практически до конца XX века научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы требовала разработки и передачи различных идей обучающимся, совершенствования методик этой передачи, не требующих глубоких научных исследований в области дидактики.

Ведущими видами профессионально-педагогической деятельности являлись учебно-методическая работа, разработка учебных пособий, методических рекомендаций, отдельных брошюр по сложным вопросам профессиональной подготовки студентов, организации учебно-исследовательской деятельности т.п. Научно-исследовательская деятельность, как правило, поощрялась, но не выступала в качестве основного требования.

Современное высшее образование, построенное на идеях Болонской школы, включающей двухступенчатую подготовку специалистов (бакалавриат и магистратура) в корне изменили эти требования. Они сегодня выступают как общественный вызов преподавателю высшей школы, как требования, зафиксированные в профессионально-образовательных стандартах. Анализируя эти требования, можно выделить целый ряд новых задач, стоящих перед преподавателем высшей школы. К ним можно отнести следующие.

1. Формирование положительного отношения к науке и интереса молодежи к научным исследованиям, изменение общественного сознания к науке в целом, развитие нового образа науки в профессиональном образовании студентов.

2. Усиление научной компоненты в процессе профессионального образования и повышение авторитета вуза как центра научной деятельности.

3. Создание вузовских научных школ, формирование научных коллективов, разработка перспективных научных исследований.

4. Вовлечение студентов в научную деятельность, приобщение к научно-исследовательской работе, развитие студенческой науки в целом.

В соответствии с этими задачами становится ясно, что высокий профессиональный уровень преподавателя характеризует наличие исследовательских компетенций как значительной составляющей его общей профессиональной компетентности. А это значит, что одной из функций деятельности преподавателя все больше выступает функция активного включения студентов не только в учебно-исследовательскую, но и научно-исследовательскую деятельность.

Такая согласованность в совместной научной работе выступает как основное условие развития исследовательской компетентности всех субъектов вузовского образования. Это исходит из общего сегодня понимания, что мы включаем в содержание понятия «исследовательская компетентность».

В большинстве педагогических работ под этим термином понимают совокупность знаний и умений, которые требуются для осуществления исследовательской деятельности [1; 2]. Именно эта совокупность, которая, по мнению В. Медведева, отличает компетентностного специалиста в умении планировать и строить научное исследование совместно со студентами, выступает для них как пример, как образец современного отношения к делу. Вместе с тем, отмечает автор, «…приобретение новых знаний, овладение новой информацией для успешного решения различных проблем в профессиональной подготовке возможно только при организации исследовательской работы студентов. Используя простые приемы заучивания и зубрежки, сегодня сложно овладеть глубокими профессиональными знаниями» [3, с. 48].

В то же время исследовательская деятельность в области изучаемых дисциплин по-новому раскрывает особенности и возможности приобретения глубоких профессиональных знаний студентов, но только при условии целенаправленного руководства этой деятельностью со стороны преподавателя. Здесь получается своего рода замкнутый круг: преподаватель делится со студентами своим опытом осуществления научных исследований, а само содержание исследовательской деятельности становится источником нового опыта, который он приобретает в сотрудничестве со студентами.

В работах М.В. Ретивых, посвященных анализу моделирования профессиональной деятельности педагога, отмечается, что «…исследовательская компетентность отличается глубокой теоретической грамотностью и владением комплекса исследовательских методов в осуществлении научного исследования, в умении обработки и анализа получаемых результатов, в формулировании выводов и интерпретации исследовательских материалов» [4, с. 19]. Здесь можно уверенно предположить, что вовлечение студентов в исследовательскую работу – это один из эффективных путей овладения их профессиональной компетентностью в целом.

Рассматривая исследовательскую компетентность как результат познавательной деятельности человека, Шарипов В.Ф. особое внимание уделяет мотивации позиции педагога в овладении методиками исследования, в направленности исследовательской деятельности на приобретение новых знаний в объекте исследования, в формировании ценностного отношения педагога к деятельности, в которой присутствуют элементы поиска, эксперимента, творчества [5].

Оригинальное отношение к исследовательским компетенциям можно найти в работах А.М. Новикова, который связывает исследовательские компетентности со способностями к решению не только научных или профессиональных проблем, но и жизненных, с которыми встречается человек [6]. В работах Н.П. Анисимовой и О.В. Ракитиной исследовательские компетенции – это умения преподавателя в области разработки и реализации различных программ исследования с использованием информационно-коммуникативных технологий, методов контроля и самоконтроля в исследовательской деятельности [7].

В современных педагогических работах есть немало попыток определить перечень групп компетенций современного преподавателя. Не вдаваясь в их перечисление и анализ, отметим лишь то, что в этих группах не хватает того, что сегодня является особенно ценным: компетенций в области выбора методологии исследования (методологических подходов, принципов, теоретических оснований, научных концепций и теорий); компетенций, раскрывающихся в выборе способов вовлечения студентов в исследовательскую работу, в формулировании проблемы исследования, цели, задач, поиска способов его осуществления; компетенций, отражающих организацию экспериментальной работы и обеспечения условий инициативы, творчества и самостоятельности студентов в исследовании.

В этой связи возникают законные вопросы о том, можно ли считать педагогически компетентостным преподавателя вуза, если среди усвоенных им компетенций не нашлось достаточно места для перечисленных выше? Как строит свою научно-методическую и исследовательскую работу преподаватель? Как использует накопленный опыт исследовательской деятельности в период подготовки к защите диссертации, в работе со студентом?

Отсутствие должного внимания к группе исследовательских компетенций приводит к тому, что преподаватель часто ориентирует студента как начинающего исследователя на уже известное, изученное, на переписывание того, что

было сделано до него. Это особенно заметно, когда мы осуществляем анализ содержания выпускной квалификационной работы, которая в принципе должна содержать некоторые элементы научной новизны, выявленные студентом.

Сегодня, как отмечают многие исследователи, студент при защите этой работы должен особое внимание уделить не столько раскрытию темы и содержания, сколько перспективы своего видения нового знания, которое он получил, насколько были доказаны положения гипотезы, на какие концепции науки он ссылался в подготовке исследования. Без этого мы никогда не получим на выходе из стен вуза выпускника, конкурентоспособного на рынке труда [7].

Между тем опыт и практика работы высшей школы показывают, что исследовательская компетентность преподавателя и ее реализация в практике работы в вузе служит важнейшим фактором формирования потребности в развитии исследовательских компетенций студентов. То есть научно-исследовательская работа преподавателя выступает как пример и образец для подражания в студенческой среде. И наоборот, преподаватель, который недостаточно внимания уделяет исследовательской деятельности, не просвещает студентов о своих исследованиях, не показывает их результативность не может добиться высоких профессиональных знаний студентов. Таким образом, можно утверждать, что вовлеченность самого преподавателя в научно-исследовательскую деятельность определяет вовлеченность студентов в процесс исследований.

Анализируя функции преподавателя высшей школы, следует обратить внимание на те, которые отражают его преподавательскую деятельность, а именно – организацию обучения и воспитания студентов, развитие их самостоятельности, творчества. Кроме того это ряд функций, связанных с организацией внеучебной работы студентов. Особое место занимают функции преподавателя как исследователя в сфере той науки, к которой относятся преподаваемые им дисциплины или в области педагогики высшей школы. Вместе с тем, рассматривая функции преподавателя, можно выделить ряд таких, которые отражают его социальную роль в педагогическом сообществе: член кафедры, факультета, других социальных институтов вуза. Эти функции обязывают преподавателя действовать сообща в достижении некоторых социально значимых целей. Социально ценными являются функции, предполагающие деятельность преподавателя в распространении научных знаний, результатов исследований, а также функции, ориентирующие преподавателя на инновационную деятельность и повышение профессионально-педагогического мастерства. Отдельной и весьма важной является функция, которая выступает как задача организации и осуществления научного исследования.

Рассматривая вопрос развития исследовательской компетентности преподавателя вышей школы, нельзя не обратить внимание на те педагогические работы, в которых представлены модели профессиональных компетенций преподавателя. Так, например, В.Д. Шадриковым и его коллегами была разработана модель компетенций преподавателя вуза, в которой выделились такие, как умение работать с современными источниками информации, владеть методологическими знаниями и аналитическими умениями, навыками организации и проведения научных исследований, умениями организации проектных команд в разработке инноваций и прочее [8].

Приводить здесь всю пятистраничную модель нет смысла. Она в целом не вызывает критики, поскольку отражает потребности сегодняшнего дня и подводит к пониманию, что ее реализация в деятельности преподавателя может позволить добиваться высокого качества в подготовке выпускников вуза к успешной деятельности в различных отраслях общественного производства. Здесь ясно одно: высокого качества в подготовке специалистов могут достигать только те преподаватели, которые овладели всем комплексом профессиональных компетенций. Но очевидно, что процесс овладения таким комплексом должен быть насыщен совместной деятельностью со студентами в области исследовательской работы. В той части модели, где представлены исследовательские компетенции, мы находим такие пункты, как:

- умение разрабатывать и осуществлять исследовательские проекты;
- владение навыками разработки нормативно-технической документации;
- владение навыками академического письма и использования их в публикационной деятельности;
- умение осуществлять публичные выступления;
- способность к установлению широких научных контактов в вопросах научно-исследовательской деятельности.

Этот список имеет продолжение. Однако чего в нем нет? В нем отсутствуют компетенции, характеризующие готовность и способность преподавателя вовлекать в исследовательскую деятельность студентов. Хотя это прямая обязанность преподавателя высшей школы. Исходя из задач данной статьи, мы представляем перечень тех компетенций, которые сопровождают научно-исследовательскую деятельность преподавателя и которые лежат в основе его общей профессиональной компетентности.

Очевидно, такой перечень может отражать представление о той части модели профессиональной компетентности преподавателя, в которой представлены его исследовательские компетенции. Если в основу такого перечня положить субъектность участников исследовательской деятельности, то можно определить ряд компетенций, которые свойственны для деятельности преподавателя современного вуза. В этом случае можно рассматривать две группы компетенций.

I. Компетенции, характеризующие собственную научно-исследовательскую деятельность преподавателя:

- умение планировать и осуществлять эксперимент в рамках своей научной специальности и преподаваемой дисциплины в вузе;
- владеть умениями мониторинга процесса экспериментальной работы;
- владеть навыками представления результатов научной работы;
- умения статистической обработки результатов изучения различных явлений в ходе экспериментальной деятельности;
- умения, связанные с созданием научного труда: статья, монография, диссертация, учебное пособие и пр.;
- владение умениями интерпретации результатов научно-исследовательской деятельности.

II. Компетенции, сопровождающие совместную научно-исследовательскую деятельность преподавателя вуза и студентов:

- умения организации исследовательской деятельности, в которой принимают участие студенты;
- умения мотивировать и вовлекать студентов в процессы научного исследования, строить их собственные исследовательские проекты, интерпретировать и представлять полученные результаты;
- владение умениями построения исследований на основе коллективной исследовательской темы, в которой преподаватель и студенты выступают как соисполнители;
- способность и умение определять приоритетные направления развития научных исследований и представлять их результаты в научных журналах, монографиях, на конференциях и конкурсах.

III. Компетенции, представляющие исследовательскую деятельность преподавателя и студентов в сфере виртуально-образовательного процесса:

- владение умениями разрабатывать исследовательские проекты в виртуальной образовательной среде;
- владение умениями создавать спектр исследовательских тем для организации исследований студентами;
- умения оптимизации контактов со студентами в процессе организации исследований в виртуальной образовательной среде;
- умение осуществлять поиск и отбор перспективных научно-исследовательских проектов в виртуальной образовательной среде.
- владение умениями включать студентов в совместное экспериментирование с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Очевидно, что представленная номенклатура исследовательских компетенций преподавателя высшей школы не представляет конечный результат и может быть дополнена. Однако мы стремились в данной статье показать, в каком направлении сегодня должны систематизироваться исследовательские компетенции, как следует использовать возможности соединения преподавания и исследовательской деятельности, как развивать интерес студентов к исследованию, удваивающий результативность их интеллектуального напряжения в процессе освоения будущей профессии, как могут выстраиваться отношения преподавателя и студента, в основании которых лежит совместная исследовательская деятельность.

Библиографический список

1. Ларионова М.А. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2007; № 12: 30 – 33.
2. Сидорина М.С., Малькина О.В. Научно-исследовательские компетенции преподавателя вуза в контексте реформирования высшей школы. *Вестник Брянского государственного университета*. Брянск: РИО БГУ, 2014; № 1: 89 – 94.
3. Медведев В.П., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход. *Высшее образование в России*. 2007; № 11: 46 – 56.
4. Ретивых М.В. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного профессионала. *Вестник Брянского государственного университета*. Брянск: РИО БГУ, 2009; № 1: 18 – 21.
5. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. Москва: Российский новый университет. 2010: 72 – 77.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. Москва: Либроком, 2012.
7. Анисимова Н.П., Ракитина О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; Т. II, № 4: 138.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. Москва: Российский новый университет, 2004: 26 – 31.

References

1. Larionova M.A. Prepodavatel' vuza – sub`ekt modernizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 12: 30 – 33.
2. Sidorina M.S., Mal'kina O.V. Nauchno-issledovatel'skie kompetencii prepodavatelya vuza v kontekste reformirovaniya vysshej shkoly. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Bryansk: RIO BGU, 2014; № 1: 89 – 94.
3. Medvedev V.P., Tatur Yu.G. Podgotovka prepodavatelya vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 11: 46 – 56.
4. Retivyh M.V. Rol' studencheskogo samoupravleniya v podgotovke konkurentosposobnogo professionala. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Bryansk: RIO BGU, 2009; № 1: 18 – 21.
5. Sharipov F.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva: Rossijskij novyj universitet. 2010: 72 – 77.
6. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva: Librokom, 2012.
7. Anisimova N.P., Rakitina O.V. Nauchno-issledovatel'skie kompetencii kak novoobrazovaniya lichnosti prepodavatelya pedagogicheskogo vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; T. II, № 4: 138.
8. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista. Innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva: Rossijskij novyj universitet, 2004: 26 – 31.

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 514 (075.8): 81 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-100-102

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalova; senior lecturer, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Orenburg branch), PSUTI (Orenburg branch) (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Technics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

FEATURES OF STUDYING INDIVIDUAL QUESTIONS OF STEREOMETRY WITH THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS. The article discusses features of the use of computer technologies in the school course of mathematics, and in particular the need for mathematical modeling of spatial shapes. Indeed, mathematical modeling is a path to the practical application of mathematics, because with the help of its features, a specific situation or household problem becomes a mathematical problem that requires a solution, testing the applicability of this solution to specific conditions and its rationalization. This way, students can appreciate the importance of mathematics in their professional lives and get acquainted with examples of applications of mathematics that go beyond the scope of the subject being studied. The method of introduction of the main methods of studying this issue presented in the article was implemented in a specific educational process on an elective course in the MOAU "Lyceum No. 3" of Orenburg and allowed to increase the efficiency of mastering the studied material by students.

Key words: **geometric constructions, mathematical modeling, computer technologies, electronic educational resources.**

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*

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ СТЕРЕОМЕТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности использования компьютерных технологий в школьном курсе математики, в частности необходимость математического моделирования пространственных фигур. Действительно, математическое моделирование – это путь к практическому применению математики, поскольку с помощью его особенностей конкретная ситуация или бытовая проблема становится математической задачей, которая требует решения, проверки применимости данного решения к конкретным условиям и его рационализация. Таким образом, обучающиеся могут оценить значение математики в профессиональной жизни и познакомиться с примерами приложений математики, которые выходят за рамки изучаемого предмета. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на элективном курсе в МОАУ «Лицей № 3» г. Оренбурга и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: **геометрические построения, математическое моделирование, компьютерные технологии, электронные образовательные ресурсы.**

Как известно, математика – один из трудных предметов для школьников, но и один из самых важных. Настоящая ценность математики проявляется особенно ясно, когда ее изучение опирается на ту реальность, которая окружает учащихся в повседневной и общественной жизни. Для этого необходимо, чтобы учащиеся обладали умениями перевода событий реальности на язык математических формул. Такой путь познания действительности называют математическим моделированием. Таким образом, математическое моделирование является своеобразным мостом между наукой и окружающим миром, посредством которого педагог может облегчить обучение математике учащихся. С другой стороны, математическое моделирование позволяет изучать различные математические концепции, представляемые в виде пространственных форм и количественных отношений, связывая их с повседневной жизнью школьников. Кроме того, такой подход способствует развитию мышления и критическому восприятию информации. Действительно, математическое моделирование – это путь к практическому применению математики, поскольку посредством него конкретная ситуация или бытовая проблема становится математической задачей, которая требует решения, проверки применимости данного решения к конкретным условиям и его рационализации. Таким образом, учащийся может оценить значение математики в профессиональной жизни и познакомиться с примерами приложений математики, которые выходят за рамки изучаемого предмета [1]. На развитие образовательного подхода, использующего математическое моделирование, повлиял ряд факторов, к наиболее важным из которых можно отнести следующие: развитие информационных технологий, современных средств коммуникации, в особенности компьютерных, что способствовало формированию нового направления в обучении математики. Интерактивные компьютерные приложения и дополненная реальность явились наиболее важными инновациями, которые целесообразно использовать в учебном процессе. В этой связи Национальный совет учителей математики (NCTM) призвал разработать образовательную политику с применением компьютерных технологий для изучения математики. В рамках этой политики планируется использовать различные компьютерные среды, при помощи которых учащийся сможет осваивать образовательную программу по математике на более высоком уровне. Посредством технологий визуализируются математические идеи и концепции, упрощается процесс организации информации, ее хранения, анализа и извлечения различными способами. В результате повышается качество предметной подготовки школьников. Кроме того, соответствующие технологии позволяют, например, производить сложные вычисления, строить графики и сечения геометрических фигур [2; 3; 4]. Приложения дополненной реальности считаются одними из важных технологических приложений, которые интегрируют виртуальную реальность в окружающую нас действительность. Они позволяют добавлять цифровые данные к той среде, которая окружают пользователя, генерируя их с использованием цифровых методов. С технологической точки зрения дополненная реальность часто ассоциируется с электронными

устройствами, которые пользователь надевает на себя, или с портативными смарт-девайсами. Имеются научные исследования, в которых даны рекомендации по использованию приложений дополненной реальности в обучении математике. В них признается эффективность использования таких приложений для усвоения обучающимися математических сведений и развития умений решения математических задач [5; 6].

Дополненная реальность является одним из видов технологий, которая дополняет реальный мир виртуальным содержанием и информацией. Она позволяет добавлять цифровые данные в реальность и тем самым помогает учащемуся лучше понимать окружающий мир, например, 2-х или 3-мерные объекты, аудио- и видеофайлы, текстовую информацию. Подобные технологии используются в распознавании людей, анализе событий окружающей действительности [7]. Рассмотрим одно из приложений дополненной реальности, используемое в образовании – HP Reveal. Ряд технологических компаний, таких как Microsoft, Google, HP и т.д., внесли свой вклад в разработку множества приложений дополненной реальности, работа которых требует наличия смарт-девайсов (смартфонов или планшетов), а также специальной среды, которая позволяет ученику видеть виртуальные дополнения в процессе изучения той действительности и объектов, которые его окружают.

Интерфейс приложения HP Reveal содержит ряд преимуществ, среди которых:

1. Возможность добавлять различные файлы дополненной реальности, которые называются «Ауры», среди них: веб-страницы, фото, видео-, аудиофайлы, анимация, 3D-модели.
2. Это бесплатное приложение, которое предоставляется пользователям любого возраста и сферы деятельности.
3. Приложение позволяет пользователям создавать личную страницу (канал), добавлять туда легко и быстро файлы дополненной реальности с возможностью в дальнейшем вносить изменения в добавленный файл.
4. Возможность легко делиться файлами на учебной странице (канале) нажатием кнопки «Follow», таким образом, учащийся можно следить за всеми файлами, которые добавляются на страницу.
5. Предоставляется услуга облачных вычислений, которая позволяет учащемуся получить доступ к файлам из различных интернет-источников, а также сжимает объем данных на личном устройстве благодаря трансферу обработки и хранению данных с личного устройства на главные серверы (server) этого приложения. Считаем возможным использовать цифровые приложения дополненной реальности, такие как HP Reveal и AR CORE для создания математических моделей реальности в обучении математике школьников. Таким образом, приложения дополненной реальности позволяют обучать математическому моделированию, используя современные достижения компьютерных технологий. Роль учителя состоит в организации и направлении такого обучения, способствующего повышению качества математической подготовки учащихся. Необходимо создание наборов практико-ориентированных задач для непосредственного использования в ходе изложения конкретных тем.

Использование электронных образовательных ресурсов становится в настоящее время все более распространенным явлением. Это обусловлено многими причинами: во-первых, облегчается труд учителя – вместо необходимости самостоятельного проектирования содержания урока учитель использует готовые материалы; во-вторых, становятся более разнообразными формы обучения, что влечет возрастание уровня непосредственного интереса к учению; в-третьих, интенсифицируется учебный процесс – в единицу времени увеличивается доля усваиваемого материала; в-четвертых, существенно расширяются возможности дистанционного обучения и индивидуализации процесса учения. В то же время разные способы использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, в частности в обучении математике старших школьников, по-разному влияют на результаты математической подготовки обучающихся. Поэтому выбор способа использования электронных образовательных ресурсов в обучении математике школьников становится актуальнейшей проблемой современного образования. В электронной энциклопедии дается следующее определение этого понятия: «Электронный образовательный ресурс – основной компонент информационной образовательной среды, который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения» [8]. Отсюда следует, что идея применения ЭОР реализуется через создание информационно-образовательной среды с использованием информационно-коммуникационных технологий. Применение ЭОР в учебном процессе способствует расширению перечня применяемых методов и форм обучения. В то же время из данной трактовки не совсем понятно содержание ЭОР. В ГОСТе «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» под электронными образовательными ресурсами понимается образовательный ресурс, представленный в электронной цифровой форме и включающий в себя содержание предмета, его структуру и метаданные о предмете [9].

Применение электронных образовательных ресурсов в учебном процессе способствует расширению перечня применяемых методов и форм обучения. В то же время из данной трактовки не совсем понятно содержание электронных образовательных ресурсов [10].

Таким образом, применение средств информационно-**компьютерных технологий** на всех этапах уроках ведет к повышению эффективности образовательного процесса. Следует отметить, что время подготовки учителя к использованию новых информационных технологий увеличивается на первом этапе, однако методологическая база, созданная совместно учителями и учениками, постепенно расширяется, что значительно облегчит эту подготовку в будущем. Также отмечается, что использование информационно-**компьютерных технологий** может повысить интерес обучающихся и, следовательно, внимание благодаря новизне метода представления материала. Интерес к математике вырастет в целом. Обучающиеся активно участвуют в поиске и подготовке учебных материалов, что, в свою очередь, способствует развитию навыков учебно-исследовательской и проектной деятельности и позволяет им добиваться лучших результатов не только в изучении математики, но и в области информационных технологий.

На уроках стереометрии применение графических средств визуализации способствует демонстрации и моделированию произвольных объемных фигур, построению сечений. Таким образом, можно сделать вывод о том, что систематическая совместная работа учителя и учеников с использованием средств визуализации способствует развитию конструктивных умений обучающихся.

После проведения урока с учениками проводилось анкетирование, где предметом изучения выступила эффективность методов, применяемых на уроках геометрии. Результаты представлены на рис. 1.

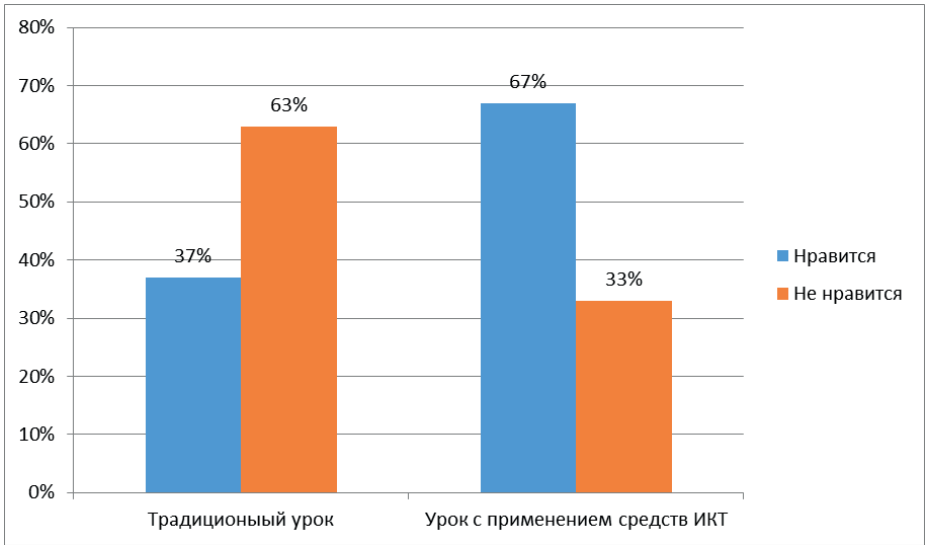


Рис. 1. Результат опроса обучающихся

Таким образом, полученные результаты отражают эффективность применяемых методов на уроках геометрии. Рассмотрение выпуклой фигуры более интересно для анализа ее с различных сторон. Подача учебного материала с применением различных визуальных средств вызывает больший интерес по сравнению с чтением, беседой и обсуждением по картинкам с изображением выпуклых фигур

Библиографический список

1. Костицын В.Н. *Моделирование на уроках геометрии*. Москва: Владос, 2010.
2. Лащенов М.П. *Полные и неполные изображения и их применение в педагогическом процессе*. Москва: 2013.
3. Литвиненко В.Н. *Задачи на развитие пространственных представлений*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 2011.
4. Александров А.Д. *Геометрия для 10 – 11 классов*: учебное пособие для учащихся общеобразовательной школы и классов с углубленным изучением математики. Москва: Просвещение, 2020.
5. Атанасян Л.А. *Сборник задач по элементарной геометрии*. Москва: Просвещение, 2010.

6. Атанасян Л.С. и др. *Геометрия. 10 – 11 классы*: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни. Москва: Просвещение, 2020.
7. Василевский А.Б. *Параллельные проекции и решение задач по стереометрии*. Минск, 2018.
8. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания отдельных вопросов стереометрии в школьном курсе геометрии. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; № 2 (63): 53 – 56.
9. Прояева М.В., Колобов А.Н. Об изучении векторной геометрии в современной школе. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; № 4 (65): 199 – 203.
10. Прояева И.В., Колобов А.Н. Применение интерактивных технологий в процессе подготовки к олимпиаде по математике. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; № 6 (67): 78 – 81.

References

1. Kosticyn V.N. *Modelirovanie na urokah geometrii*. Moskva: Vlados, 2010.
2. Laschenov M.P. *Polnye i nepolnye izobrazheniya i ih primenenie v pedagogicheskom processe*. Moskva: 2013.
3. Litvinenko V.N. *Zadachi na razvitie prostranstvennyh predstavlenij*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2011.
4. Aleksandrov A.D. *Geometriya dlya 10 – 11 klassov*: uchebnoe posobie dlya uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly i klassov s uglublennym izucheniem matematiki. Moskva: Prosveschenie, 2020.
5. Atanasyan L.A. *Sbornik zadach po `elementarnoj geometrii*. Moskva: Prosveschenie, 2010.
6. Atanasyan L.S. i dr. *Geometriya. 10 – 11 klassy*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: bazovyj i profil'nyj urovni. Moskva: Prosveschenie, 2020.
7. Vasilevskij A.B. *Parallel'nye proekcii i reshenie zadach po stereometrii*. Minsk, 2018.
8. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyah prepodavaniya otdel'nyh voprosov stereometrii v shkol'nom kurse geometrii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 53 – 56.
9. Proyaeva M.V., Kolobov A.N. Ob izuchenii vektornoj geometrii v sovremennoj shkole. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 199 – 203.
10. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. Primenenie interaktivnyh tehnologij v processe podgotovki k olimpiade po matematike. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 78 – 81.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 371.487 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-102-105

Peng Yinlai, *postgraduate, Department of Music Education and Training, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: kyznetsova65@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING THE METHODOLOGY OF MUSIC-ORIENTED POLYCHARTISTIC ACTIVITY BY CHINESE UNDERGRADUATE STUDENTS. The article is dedicated to a problem of mastering by Chinese undergraduate students of the current methodology of analyzing music with the help of means of expressiveness of other types of arts, which is widespread in Russian education. This technique is usually associated with the music-oriented polyartistic activity of the teacher-musician. The development of the methodology of music-oriented poly-artistic activity by Chinese undergraduate students at the Russian Pedagogical University is due to the need to respond mobile to the needs of the rapidly developing pedagogy of music education based on the perception of the Russian musical and pedagogical experience. The article highlights and analyzes the pedagogical conditions that contribute to the effective development of this technique in the educational process, namely: the study of the elective course "Musically oriented polyartistic activity of a musician-teacher" (group or small group classes); the development of the academic vocal and piano repertoire in performing classes, which contributes to the practical consolidation of the theoretical provisions of the methodology of musically oriented polyartistic activity on specific musical material; the inclusion in the process of special musical training of poly-artistic creative tasks that reflect the theoretical and art history, interdisciplinary pedagogical and musical-analytical components of the analysis of a musical work in the relationship and interaction with other types of arts; the implementation of the methodology of music-oriented poly-artistic activity in the conditions of pedagogical practice; the use of works of classical Chinese art (poetry, painting) in the learning process, which will allow future music teachers from the People's Republic of China to more effectively integrate the main provisions of the studied methodology into the context of the national pedagogy of music education in their future professional activities.

Key words: **pedagogy of music education, Russian Pedagogical University, methodology of music-oriented polyartistic activity, educational process, pedagogical conditions, polyartistic creative tasks.**

Пэн Иньлай*, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kyznetsova65@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ

Статья посвящена проблеме освоения китайскими студентами-бакалаврами распространенной в педагогическом пространстве России актуальной методики анализа музыки с помощью средств выразительности других видов искусств. Данную методику принято связывать с музыкально ориентированной полихудожественной деятельностью педагога-музыканта. Освоение данной методики китайскими студентами-бакалаврами в российском педагогическом университете обусловлено необходимостью мобильно реагировать на потребности быстро развивающейся педагогики музыкального образования на основе восприятия российского музыкально-педагогического опыта. В статье выделены и проанализированы педагогические условия, способствующие эффективному освоению указанной методики в учебном процессе, а именно: изучение курса по выбору «Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность музыканта-педагога» (групповые или мелкогрупповые занятия); освоение в исполнительских классах академического вокала и репертуара для фортопиано, который способствует практическому закреплению теоретических положений методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности на конкретном музыкальном материале; включение в процесс специальной музыкальной подготовки полихудожественных творческих задач, отражающих теоретико-искусствоведческий, междисциплинарный педагогический и музыкально-аналитический компоненты анализа музыкального произведения во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами искусств; реализацию методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в условиях педагогической практики; использование в процессе обучения произведений классического китайского искусства (поэзия, живопись). Это позволит будущим педагогам-музыкантам из Китайской Народной Республики в дальнейшей профессиональной деятельности более эффективно интегрировать основные положения изучаемой методики в контекст национальной педагогики музыкального образования.

Ключевые слова: **педагогика музыкального образования, российский педагогический университет, методика музыкально ориентированной полихудожественной деятельности, учебный процесс, педагогические условия, полихудожественные творческие задачи.**

Подготовка студентов-музыкантов из Китайской Народной Республики в российских педагогических университетах обусловлена необходимостью мобильно реагировать на потребности быстро развивающейся педагогики музыкального образования как в России, так и в Китае [1]. Сегодня данный контингент китайского студенчества направлен на освоение будущей профессии педагога-музыканта, обладающего универсальными компетенциями. Такие специалисты востребованы в Китае в связи с обновлением системы общего и специального музыкального образования, ориентированного на восприятие лучшего европейского и российского музыкально-педагогического наследия. Поэтому, несмотря на значительные успехи в разработке национальных методик музыкального обучения (например, методики подготовки вокалистов-исполнителей) [2], китайским студентам принципиально важно освоить традиционный классический российский

музыкально-педагогический опыт и, прежде всего, российские методики, которые позволят в дальнейшем адаптировать полученные теоретические знания и технологии в контексте национальных образовательных приоритетов.

В настоящем исследовании мы выделили проблему освоения китайскими студентами-бакалаврами распространенной в педагогическом пространстве России методики анализа музыки с помощью средств выразительности других видов искусств, сформировавшуюся на основе музыкально ориентированной полихудожественной деятельности педагога-музыканта [3, с. 111]. Для исследования методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности и педагогических условий ее освоения китайскими студентами-бакалаврами большое значение имеют фундаментальные научные труды в области педагогики музыкального образования высшей школы (Э.Б. Абдуллин, И.С. Аврамкова, Л.Г. Арчажникова, Л.С. Майковская, А.И. Николаева, Е.В. Николаева, Т.Г. Мариупольская, Л.А. Рапацкая, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова). Методика музыкально ориентированной полихудожественной деятельности полностью или частично отражена в содержании учебной литературы, рожденной под влиянием концепции массового музыкального воспитания композитора и педагога Д.Б. Кабалевского [4]. Можно назвать учебник, посвященный взаимодействию музыки с другими искусствами Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской, который широко используется в современной методической подготовке студентов-бакалавров [5]. Интеграция музыки с другими видами искусств и общие художественно-дидактические подходы представлены в трудах Н.Н. Гришанович [6], Е.П. Кабковой и Б.П. Юсова [7] и др. Однако проблема включения указанной методики в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов из Китайской Народной Республики до настоящего времени не рассматривалась в исследовательской литературе.

Теоретический анализ проблемы и практический опыт работы с китайскими студентами-бакалаврами в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена позволил выявить основные педагогические условия освоения методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности китайскими студентами-бакалаврами. К ним относятся:

а) изучение курса по выбору «Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность музыканта-педагога» (групповые или мелкогрупповые занятия);

б) освоение в исполнительских классах (академический вокал, фортепиано и др.) специального репертуара, который способствует практическому закреплению теоретических положений методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности на конкретном музыкальном материале;

в) включение в процесс специальной музыкальной подготовки полихудожественных творческих задач, отражающих теоретико-искусствоведческий, междисциплинарный педагогический и музыкально-аналитический компоненты анализа музыкального произведения во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами искусств;

г) реализацию методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в условиях педагогической практики студентов-бакалавров;

д) использование в процессе обучения произведений классического китайского искусства (поэзия, живопись), что позволит будущим педагогам-музыкантам из Китайской Народной Республики в дальнейшей профессиональной деятельности более эффективно интегрировать основные положения изучаемой методики в контекст китайской педагогики музыкального образования.

Рассмотрим первое педагогическое условие, предполагающее включение в процесс обучения китайских студентов-бакалавров теоретического курса по выбору «Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность музыканта-педагога». Цель данного курса – освоение китайскими студентами-бакалаврами концептуально-теоретических представлений об универсальности музыкально ориентированной полихудожественной деятельности музыканта-педагога. Задачи теоретического курса включают формирование у китайских студентов-бакалавров полихудожественных компетенций, позволяющих применять полученные теоретические знания на практике, опыта музыкально-педагогического творчества на основе приобретенных полихудожественных знаний и умений, а также опыта эмоционально-ценностного отношения к методике музыкально ориентированной полихудожественной деятельности с целью ее использования в профессиональной работе педагога-музыканта.

Содержание курса предполагает освоение следующих тем:

1. Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность музыканта-педагога: концептуально-теоретические основания актуальной методики музыкального образования.

2. Основные средства художественной выразительности разных видов искусств. Эстетико-искусствоведческие теории классификации искусств, взаимодействия искусств, синтеза искусств.

3. Музыкальное искусство в диалоге с другими видами искусств. Взаимодействие музыки с литературой и изобразительным искусством. Программная музыка. Вокальные жанры в музыке.

4. Педагогические основы музыкально ориентированной полихудожественной деятельности, сопоставление художественных образов музыки с другими искусствами по принципу сходства и различия с целью выявления содержательных смыслов музыкального произведения.

5. Педагогические основы применения компонентов музыкально ориентированной полихудожественной деятельности на уроках вокала и фортепиано.

6. Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность в системе музыкального образования Китая. Сразу отметим, что занятие по данной теме готовится совместно с китайскими студентами, которые должны найти опубликованные в Китае педагогические материалы по указанной проблеме. Занятие проводится в форме свободного диалога, что позволяет выявить отношение студентов к методике музыкально ориентируемой полихудожественной деятельности.

Освоение указанного курса формирует у китайских студентов-бакалавров представления о концептуально-теоретических основах музыкально ориентированной полихудожественной деятельности музыканта-педагога. Последующие педагогические условия учебного процесса направлены на практическое освоение полученных компетенций в процессе индивидуальных занятий в исполнительских классах, а также при прохождении педагогической практики.

Второе педагогическое условие предполагает применение методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в исполнительских классах академического вокала и фортепиано. Реализация данного педагогического условия в учебном процессе может быть представлена в виде отдельной программной составляющей занятий с китайскими студентами-бакалаврами, содержание которой зависит не только от уровня исполнительской подготовки студента, но и от его способности ориентироваться в других видах искусств.

В классе академического вокала освоение методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности предопределено жанровой спецификой вокального искусства, рожденного синтезом литературного слова и музыки. В практике работы преподавателей сольного пения это взаимодействие, как правило, представлено предварительным анализом текста, на основе которого было создано вокальное произведение. Однако методика музыкально ориентированной полихудожественной деятельности позволяет расширить круг искусств, выразительность которых поможет более полно и глубоко проникнуть в образный строй изучаемого вокального сочинения. В числе применимых педагогических средств выделим следующие: обобщение историко-художественных и стилистических закономерностей, в контексте которых было написано изучаемое студентами вокальное произведение; сопоставление образов вокального сочинения с образами изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры и др. Приведем примеры использования указанных педагогических средств в классе академического вокала при изучении произведений музыки барокко и классицизма. Предварительно отметим: необходимое вокалисту «чувство стиля» при освоении старинной европейской музыки формируется более эффективно в результате интеллектуальных усилий, эмоционального и психологического настроя китайских студентов-бакалавров на исполнительское прочтение барочного произведения как явления художественной культуры исторической эпохи, получившего отражение в разных искусствах. Полихудожественный анализ помогает полнее раскрыть исполнительский потенциал студента на основе знаний историко-художественных закономерностей барокко и умений соотнести средства выразительности вокального сочинения с другими видами искусств.

Так, при изучении итальянской арии в стиле барокко необходимо познакомить студента с основными характеристиками итальянского барочного стиля. Для этого целесообразно предложить студенту изучить доступные ресурсы Интернета (энциклопедические статьи и др.), освещающие художественное наследие итальянского барокко. Полезно ознакомить студента с творчеством Л. Бернини – одного из основоположников барочного стиля, культивирующего в своем искусстве многоплановое отражение непрерывно изменчивого окружающего мира. Динамичность средств художественной выразительности при строгом отношении к архитектонике формы, характерные для барочной скульптуры или архитектуры, помогут студенту глубже понять образный строй музыки и особенности ее исполнительского воплощения.

Обращение к средствам выразительности разных искусств, созданных в русле классицизма, также способствует эффективному освоению методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в классе академического вокала. Как известно, в основе эстетики европейского музыкального классицизма лежат представления о логике художественного воплощения композиторского замысла, подчиненного законам строгой и стройной красоты. Поэтому полихудожественный анализ вокального произведения в стиле классицизма предполагает обращение к зримым образам архитектуры, воплотившим нормы формообразования в соотношение частей и целого. Например, изучая арии венских композиторов-классиков, можно обратиться к многочисленным памятникам классической архитектуры Санкт-Петербурга, образы которых демонстрируют ясность формы, строгость сочетания деталей декора, удивительную цельность художественного образа. Эти характеристики полностью совпадают с трактовкой стилистики вокальных произведений классицизма, которые изучаются в классе академического вокала китайскими студентами-бакалаврами.

Выбор занятий по фортепиано с целью практического закрепления компетенций полихудожественной деятельности не случаен. Российские теоретики и методисты называют все сочинения, изучаемые в фортепианном классе в период вузовской подготовки, «школьным репертуаром» [8, с. 262]. В связи с этим в процессе фортепианной подготовки китайских студентов-бакалавров необходимо решить две взаимосвязанные проблемы. Во-первых, качественно преобразовать

отношение студентов к занятиям по фортепиано и к фортепианному исполнительству, включая в репертуар яркие музыкальные произведения. Во-вторых, стимулировать интерес к педагогическому осмыслению изучаемой фортепианной музыки, к накоплению репертуарного багажа для его использования в будущей работе педагога-музыканта. Эти проблемы могут решаться в русле освоения методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности на основе специального фортепианного репертуара, в том числе с помощью изучения программной фортепианной музыки, на значимость которой в процессе обучения китайских студентов указывают многие педагоги-пианисты [9]. Как считает исследователь программного музыкального искусства Ю.Н. Хохлов, именно явление музыкальной программности связано со специфическими особенностями музыки, отличающими ее от других видов искусств [10, с. 442]. Если рассмотреть явление программности в европейской и русской инструментальной музыке, то можно привести несколько примеров, свидетельствующих об ее основных разновидностях. Прежде всего, это программные произведения, написанные под влиянием изобразительных, в частности архитектурных, образов, которые можно описать словами, либо созданных под воздействием реальных явлений окружающей действительности (Ф. Лист «Часовня Вильгельма Телля», П. Чайковский «На тройке»). Другая группа сочинений связана с сюжетным «музыкальным рассказом» литературного произведения (П. Чайковский «Ромео и Джульетта»). Достаточно часто инструментальные, в том числе фортепианные, произведения передают впечатления от природных явлений или настроения, навеянные окружающим пейзажем (Э. Григ «Утро»). Есть сочинения, непосредственно связанные с художественными образами произведений изобразительного искусства (Ф. Лист «Мыслитель», М. Мусоргский «Картинки с выставки»).

Особое внимание необходимо уделять изучению фортепианной музыки, созданной великими европейскими и русскими композиторами специально для детей. Как правило, эти сочинения являются программными и доступны для освоения в русле изучаемой методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности. В числе рекомендуемых авторов Р. Шуман, М.П. Мусоргский, П.И. Чайковский, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, Д.Б. Кабалевский и др. Музыкальная образность фортепианных произведений этих композиторов весьма разнообразна. Китайским студентам-бакалаврам полезно подробно проанализировать программу фортепианной пьесы и понять, какими средствами выразительности пользуется композитор для ее музыкального воплощения. Например, студентам можно предложить разработать план рассказа о содержании сочинений «Детского альбома» П.И. Чайковского («Сладкая греза», «Новая кукла» и др.). Программная фортепианная музыка позволяет эффективно осваивать педагогические средства сопоставления музыки с другими видами искусств, и ее изучение расширяет представления китайских студентов-бакалавров о сфере применения методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности.

Третье педагогическое условие предполагает включение в содержание специальной музыкальной подготовки студентов полихудожественных творческих задач, отражающих теоретико-искусствоведческий, междисциплинарный педагогический и музыкально-аналитический компоненты изучения музыкального произведения во взаимосвязи и взаимодействии с другими видами искусств. Для включения творческих задач в учебный процесс необходимо обосновать творческие задачи, содержание которых отражает музыкально ориентированную полихудожественную деятельность.

Содержание творческих задач является составляющей опыта музыкально-педагогического творчества. Здесь необходимо уточнить, что проблема музыкально-педагогического творчества педагога-музыканта неоднократно затрагивалась в исследованиях крупных российских ученых, которые, в свою очередь, опирались на установки общей педагогики и психологии. В психолого-педагогической литературе категория «творчество» понимается в широком и более локальном ее значении. Например, А.Я. Понамарев подчеркивал, что широкое понимание творчества означает процесс, цель которого – создание чего-то нового. Именно так явление творчества реализуется в научных исследованиях (научные открытия, новые теории и др.) или в художественной деятельности. В более локальном значении творчество есть «условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания, в (относительно) новой форме…» [11, с. 16]. К относительно новой форме относится, как правило, любое учебное творчество, в том числе творчество студентов-музыкантов.

Исходя из понимания условной новизны учебного творчества, можно предположить, что содержание творческих задач, направленных на освоение методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности, может быть почерпнуто из апробированных в музыкально-педагогической практике форм анализа музыки во взаимодействии и взаимосвязи с другими искусствами. При этом наиболее простая творческая задача должна включать либо теоретико-искусствоведческий, либо междисциплинарный педагогический, либо музыкально-аналитический компоненты изучения музыкального произведения. Обратимся к примерам творческих задач, которые студенты-бакалавры решают в процессе изучения теоретического курса «Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность музыканта-педагога». Например, студенты должны подобрать и проанализировать произведения разных видов искусств, принадлежащие одной исторической эпохе или одному стилевому направлению, ориентируясь на свой исполнительский репертуар. Целью сопоставления художественных образов по принципу сходства и различия является выявление содержательных смыслов музыкального произведения. Другая творческая задача предлагает определить, какой конкретный материал (произведения литературы, живописи и др.) можно использовать на уроках музыки в Китае.

Четвертое педагогическое условие ориентировано на реализацию методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в условиях педагогической практики студентов-бакалавров. Важное место в этой работе занимают творческие задачи, выполнение которых имеет теоретическую и практическую направленность. В качестве источника содержания творческих задач для китайских студентов-бакалавров мы обратились к распространенному в России учебнику «Музыка» для пятого класса Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской [5]. Его освоение предполагает знание методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности. Рассмотрим возможные варианты полихудожественных творческих задач, основанных на тематическом материале учебника.

Тема учебника «Что роднит музыку с литературой». Творческая задача для студентов: «Что общего между поэзией и музыкой? Какие жанры музыкального искусства объединили поэтическое слово и его звуковое прочтение?». (Творческая задача составлена для закрепления теоретико-искусствоведческого компонента музыкально ориентированной полихудожественной деятельности педагога-музыканта). Тема учебника «Что роднит музыку с изобразительным искусством?». Творческая задача для студентов: «Какими средствами художественной выразительности пользуется художник для воплощения картин природы? Сопоставьте пейзажи в живописи и в музыке. Подберите конкретные примеры; определите, какие педагогические приемы вы будете использовать на уроке для анализа общности и различия этих произведений?». (Творческая задача составлена для закрепления междисциплинарного педагогического компонента музыкально ориентированной полихудожественной деятельности педагога-музыканта).

Тема учебника «Импрессионизм в музыке и живописи». Творческая задача для студентов: «Какими средствами музыкальной выразительности «нарисовал» К. Дебюсси ночной пейзаж в фортепианном сочинении «Лунный свет»? Дайте характеристику гармоническим и ритмическим особенностям произведения. Какова роль изобразительности в этой музыке?». (Творческая задача составлена для закрепления музыкально-аналитического компонента музыкально ориентированной полихудожественной деятельности педагога-музыканта).

Пятое педагогическое условие освоения методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности китайскими студентами-бакалаврами – использование в процессе обучения произведений классического китайского искусства. Необходимо подчеркнуть, что исследуемая в данной работе российская методика музыкально ориентируемой полихудожественной деятельности основана на анализе произведений европейского и русского искусства. Следовательно, в учебном процессе, направленном на профессиональную подготовку китайских студентов-бакалавров, целесообразно находить содержательное совпадение образного строя изучаемой европейской или русской музыки и произведений китайских авторов – художников, поэтов и др. Думается, что особую роль в выстраивании такого диалога должно играть наследие китайского изобразительного искусства. В их числе – творения великих китайских пейзажистов. Примером являются пейзажи эпохи Сун, в том числе – работы художника Го Си, отдавшего предпочтение жанру «горы – воды». Его картина «Осенний туман рассеялся над горами и равнинами», написанная черной тушью, выразительно передает мир первозданной природы, ее красоту и безмолвие. Аналогичные образы достаточно часто встречаются в европейской и русской музыке, как инструментальной, так и вокальной. Не менее важно уметь сопоставить образы китайской поэзии с музыкальными произведениями европейских и русских композиторов. Китайским студентам-бакалаврам полезно вспомнить национальное классическое поэтическое наследие, в том числе творчество выдающегося художника, теоретика искусства и поэта Ван Вэя, оставившего такие строки:

Плывут облака отдыхать после знойного дня,
Стремительных птиц улетела последняя стая…

Этот образ китайской поэзии сопоставим с «музыкальными картинами», рожденными в эпоху романтизма как в европейском, так и в русском музыкальном искусстве. Как правило, китайские студенты-бакалавры с большим интересом воспринимают задания, направленные на поиск общности тем, идей, образов национального искусства и искусства других народов мира. Поэтому обращение к классическому китайскому наследию, прежде всего – к живописи и поэзии, позволяет более эффективно осваивать российскую методику музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в учебном процессе педагогического университета.

Библиографический список

1. Аврамкова И.С., Чжан Ч. Феномен коммуникации в российской общей и музыкальной педагогике: исторический аспект. *Научное мнение*. 2018; № 2: 63 – 73.
2. Ван С. Подготовка вокалистов-исполнителей. *Современное образование*. Чанша, 2008; № 8: 76 – 77.

3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*. Москва: Академия, 2004.
4. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. *Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа*. Составитель Е.О. Яременко. Москва: Просвещение, 2001: 3 – 29.
5. Сергеева Г.П., Критская Е.Д. *Музыка*: учебник для учащихся 5 класса общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2003.
6. Гришанович Н.Н. Современные художественно-дидактические подходы в музыкальном образовании. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2013; № 2: 23 – 42.
7. Юсов Б.П., Кабкова Е.П., Мун Л.Н. и др. *Виды искусства и их взаимодействие*: пособие для учителя. Москва: ИХО РАО, 2001.
8. Каузова А.Г., Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Исполнительская деятельность учителя музыки. *Теория музыкального образования*. Москва: Академия, 2004: 261 – 269.
9. Ли Ч., Красовская Е.П. К Проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами Китайской Народной Республики на фортепианных занятиях. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2017; № 1 (17): 115 – 125.
10. Хохлов Ю.Н. Программная музыка. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1978; Т. 4: 442 – 450.
11. Пономарев Я.А. *Психология творчества и педагогика*. Москва: Педагогика, 1976.

References

1. Avramkova I.S., Chzhan Ch. Fenomen kommunikacii v rossijskoj obschej i muzykal'noj pedagogike: istoricheskij aspekt. *Nauchnoe mnenie*. 2018; № 2: 63 – 73.
2. Van S. Podgotovka vokalistov-ispolnitelej. *Sovremennoe obrazovanie*. Chansha, 2008; № 8: 76 – 77.
3. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Kabalevskij D.B. Osnovnye principy i metody programmy po muzyke dlya obscheobrazovatel'noj shkoly. *Programmno-metodicheskie materialy. Muzyka. Nachal'naya shkola*. Sostavitel' E.O. Yaremenko. Moskva: Prosveschenie, 2001: 3 – 29.
5. Sergeeva G.P., Kritskaya E.D. *Muzyka*: uchebnik dlya uchaschihsya 5 klassa obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2003.
6. Grishanovich N.N. Sovremennye hudozhestvenno-didakticheskie podhody v muzykal'nom obrazovanii. V*estnik kafedry YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie»*. 2013; № 2: 23 – 42.
7. Yusov B.P., Kabkova E.P., Mun L.N. i dr. *Vidy iskusstva i ih vzaimodejstvie*: posobie dlya uchitelya. Moskva: IHO RAO, 2001.
8. Kauzova A.G., Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. Ispolnitel'skaya deyatel'nost' uchitelya muzyki. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2004: 261 – 269.
9. Li Ch., Krasovskaya E.P. K Probleme ispolnitel'skogo osvoeniya evropejskoj programmnoj muzyki studentami Kitajskoj Narodnoj Respubliki na fortepiannyh zanyatiyah. *Vestnik kafedry YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie»*. 2017; № 1 (17): 115 – 125.
10. Hohlov Yu.N. Programmnaya muzyka. *Muzykal'naya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1978; T. 4: 442 – 450.
11. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva i pedagogika*. Moskva: Pedagogika, 1976.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 378.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-105-107

Ryazanov S.S., *postgraduate, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: yaroslavl88@rambler.ru*

THE POSSIBILITIES OF USING THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF CIVIL MATURITY OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY. The article substantiates the essence and contents of the concept of "civil maturity", defines the specific characteristics of civil education and the conditions for its formation in a military university. The features of the organization of civil education and training of cadets that contribute to the formation of their personal potential and the development of subjectivity in educational and professional activities are determined. The results of an empirical study of the dynamics of civil maturity of cadets are presented. The possibilities of using the technology of pedagogical support, which lies in creating conditions for the development of the civil identity of cadets, their civil qualities and the acquisition of experience of responsible civil behavior in the military educational environment, assistance in the acquisition of the individual position of the subject in the system of social relations of the military educational organization, are justified.

Key words: **civil maturity, civil education, military educational environment, pedagogical support.**

С.С. Рязанов*, аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, E-mail: yaroslavl88@rambler.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье обоснована сущность и содержание понятия «гражданская зрелость», определены специфические характеристики гражданского образования и воспитания, условия её формирования военном вузе. Определены особенности организации гражданского образования и воспитания курсантов, способствующие формированию их личностного потенциала и развитию субъектности в учебной и профессиональной деятельности. Приведены результаты эмпирического исследования динамики гражданской зрелости курсантов. Обоснованы возможности применения технологии педагогического сопровождения, заключающегося в создании условий для развития гражданской идентичности курсантов, их гражданских качеств и приобретения опыта ответственного гражданского поведения в военно-образовательной среде, содействия в обретении личностью позиции субъекта в системе социальных отношений военной образовательной организации.

Ключевые слова: **гражданская зрелость, гражданское образование, военная образовательная среда, педагогическое сопровождение**.

В современных условиях развития общества на постинформационном этапе становится актуальной проблема создания «социальных якорей», позволяющих взрослеющей личности обрести социальную стабильность и моральную устойчивость в динамично меняющемся и нелинейно развивающемся мире. Одним из таких «якорей» является гражданская зрелость, являющаяся не просто социально значимым образовательным результатом, но и составляющая основу развития личностного потенциала гражданского участия людей в жизни общества и государства. Особую актуальность формирование данного качества имеет в деле образования и воспитания будущих офицеров, для которых гражданская зрелость является одновременно и универсальной, и общепрофессиональной компетенцией.

В Федеральных образовательных стандартах высшего (в том числе военного) образования прямые указания на формирование гражданской зрелости выпускника отсутствуют в описании образовательных результатов, по крайней мере, именно в такой формулировке. Вместе с тем университеты продолжают развитие, начатое в средней школе. Здесь образование – это целенаправленная подготовка, во время которой молодёжь учат с пониманием и достоинством контактировать со своим окружением, а также адаптироваться к существующим условиям. Поэтому гражданственность продолжает развиваться при обучении в вузе, переходя на новый, качественный уровень гражданской зрелости.

Современное высшее образование представляет собой не только этап подготовки к профессиональной деятельности – это также важный этап личностного развиттия и социального становления человека, интеграции его в систему социальных отношений. Неслучайно в последнее время широко обсуждается вопрос развития универсальных компетенций, или soft skills, имеющих надпредметный и надпрофессиональный характер. Именно к данному виду компетенций относится, на наш взгляд, гражданская компетенция. В числе прочих надпрофессиональных компетенций она определят социальную и цивилизационную значимость военного образования.

Методологическую основу нашего исследования составили идеи экзистенциальной и социальной феноменологии о том, что личность – это сплав социально-общего и индивидуально-неповторимого, коллективное в личности индивидуализируется, превращается в смысложизненное, значит – становится индивидуально-духовным. В основу исследования положен личностно ориенти-

рованный подход, определяемый положением о том, что субъект в своём личностном развитии создаётся и определяется образовательной средой. Данный подход позволил определить основные векторы педагогического сопровождения гражданской зрелости курсантов средствами военной среды. Важным для изучения вопросов педагогического сопровождения формирования гражданской зрелости курсантов военного вуза является и деятельностный подход, который определяет ведущую роль специально организованной многоплановой педагогической деятельности в развитии гражданской зрелости молодого человека, он позволил выявить и обосновать технологии педагогического сопровождения гражданской зрелости курсантов средствами военной среды.

Понятие гражданской зрелости является основополагающим при характеристике результата социализации личности. Основываясь на идеях И.Ю. Тархановой [1], мы рассматриваем образование в качестве одного из ведущих средств социализации. Поэтому выдвигаем постулат о формировании гражданской зрелости как социально значимом образовательном результате.

К понятию зрелости в психологии и педагогике прибегают при описании процессов взросления и социального становления личности. Так, при описании юношеского возраста Д.И. Фельдштейн говорит о формировании идейной, гражданской зрелости [2, с. 130].

Гражданская зрелость человека заключается в осознании им своих отношений с людьми с позиций требований общества к гражданину, в оценке себя по тому, что отдается людям, государству. Гражданская зрелость, на наш взгляд, это, прежде всего, самоидентификация, основанная на осознании индивидом своих гражданских прав и обязанностей в их активной реализации в конкретных делах и поступках.

В своём исследовании мы придерживаемся понимания, что гражданская зрелость основана на научном мировоззрении, идейной убежденности в сложном креативном и психологическом состоянии, суть которого – в осознании и активной реализации гражданской позиции в конкретных делах и поступках. Именно поэтому важное место в формировании гражданской зрелости принадлежит системе образования.

Согласимся с Т.В. Бугайчук и И.Ю. Тархановой, что «важно способствовать решению проблемы развития гражданской зрелости молодежи, выявлять эффективные технологии развития гражданской зрелости в образовательном пространстве, повышать профессиональную компетенцию преподавателей в области развития гражданской зрелости» [3, с. 235.]. Для этого необходимо понимать её структуру и уровни сформированности.

Описание структуры гражданской зрелости мы наделяем характеристиками юношеского возраста.

Так, когнитивный компонент гражданской зрелости, на наш взгляд, предполагает сформированность правового сознания; наличие знаний о сущности и механизмах правовых отношений гражданина и государства, знание основных документов о правах человека и гражданина: о политических, социальных, гражданских, экономических, культурных правах; способность к оценке на основе правовых знаний социальных явлений и процессов поступков и действий, поступков и действий как своих, так и партнеров по взаимодействию.

Эмоционально-оценочный компонент основан в первую очередь на способности к рефлексии полученных знаний, а также осознании собственной гражданской позиции по отношению к процессам, происходящим в стране и мире, способности объяснять и защищать свою точку зрения; уважении традиций и обычаев военной среды, эмоциональной оценке событий, происходящих в стране, и готовности действовать на благо России и её граждан.

Ценностно-ориентировочный (аксиологический) компонент гражданской зрелости основан, прежде всего, на уважении прав других людей, толерантности, самоуважении, принятии и уважении правовых основ государства и общества; готовности выполнять общественные поручения; участии в решении общественно значимых задач; способности к сочетанию общественных и личных интересов.

Ещё один компонент – поведенческий – предполагает участие в общественной жизни вуза, города, страны; активность в учебе и внеучебной деятельности; участие и организацию общественно значимой деятельности; умение высказать и отстаивать свою точку зрения; самокритичность, требовательность, настойчивость в работе над собой; применение знаний о гражданственности, социальной роли гражданина на практике.

Воспитание гражданской ответственности, формирование опыта гражданского участия, готовность к вовлечению в процессы государственного и муниципального управления, деятельность социально значимых институтов гражданского общества, уважение к правам и свободам личности, патриотизм, – всё это составляет базовые векторы воспитательной работы на этапе высшего образования.

Что касается специфики военного вуза, то здесь, как и в Вооруженных Силах РФ в целом, воспитание осуществляется по определенным законам, позволяющим правильно сочетать все основные элементы системы воспитания (цель, задачи, принципы, содержание, методы и формы, средства и приемы). Во-первых, основополагающая закономерность процесса воспитания будущих офицеров базируется на законах диалектики: законе отрицания отрицания, законе единства и борьбы противоположностей и законе перехода количественных изменений в качественные. Во-вторых, законы общей психологии взаимодействия в социуме определяют и особенности отношений в воинских коллективах. Более того, система воспитания напрямую зависит от господствующей в стране идеологии и законодательной базы. В-третьих, существует ряд социально-педагогических закономерностей, выполняющих ведущую роль в процессе воспитания: единство обучения и воспитания, воспитание целостной, психологически устойчивой личности и т.д. [4, с. 68].

Сущность гражданского воспитания курсантов военного вуза заключается в совокупности специально созданных и целенаправленно реализуемых условий и средств развития курсантов как субъектов гражданского общества. Целью гражданского воспитания курсантов военного вуза является формирование и развитие у них качеств военного профессионала, ответственного гражданина, убеждённого патриота и высоконравственной личности.

Интегрируя данные представления о гражданском воспитании курсантов и идеи гражданского образования, мы предлагаем алгоритм формирования гражданской зрелости курсантов военного вуза в процессе образовательной деятельности, предусматривающий ряд этапов:

– на первом этапе, который можно назвать подготовительным, выявляется исходный уровень гражданской зрелости курсантов, определяется степень их готовности к участию в общественной деятельности вуза и практиках курсантского самоуправления, диагностируется теоретическая осведомленность обучающихся в современных гражданских проблемах. Курсанты начинают освоение знаниевого (когнитивного) компонента гражданской зрелости в ходе освоения практик гражданского образования в рамках социально-гуманитраного модуля и включаются в мероприятия по гражданскому воспитанию. Также их гражданская зрелость формируется в ходе работы на должностях младшего командного состава;

– на основном этапе происходит формирование гражданской компетенции в ходе приобретения военно-профессиональных знаний, во всех дисциплинах и модулях учебного плана делается акцент на становление активной позиции защитника Отечества и формирование военно-профессионального стиля жизни курсанта. На этом этапе у обучающихся происходит развитие эмоционального и мотивационного компонентов гражданской зрелости, индивидуальных качеств и способностей, гражданских качеств и навыков реализации гражданской позиции;

– на заключительном этапе у курсантов фактически сформированы активная гражданская позиция и стремление к активному применению знаний, умений и навыков в повседневной жизнедеятельности. Данные результаты отрабатываются в практиках планирования профессиональной карьеры и проявления гражданско-ориентированной жизненной стратегии.

Для изучения динамики развития гражданской зрелости курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны мы провели диагностику сформированности её компонентов: когнитивного, эмоционального, ценностно-смыслового и деятельностного. Выборку исследования составили курсанты второго и четвертого курсов в количестве 82 человек. В качестве средств диагностики были использованы анкетирование, тест «Кто я?»; тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), методика «Типы этнической зрелости» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методика М. Рокича «Ценностные ориентации», тест Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте». Значимость различий между курсантами младших и старших курсов проверялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни для несвязных выборок.

Полученные результаты показали, что большинство респондентов (82%) осознают принадлежность к своей стране, знают свои гражданские права и свободы, что является непосредственной характеристикой сформированности когнитивного компонента гражданской зрелости. Выявлено, что данный компонент не имеет значимых различий в выборках курсантов 2 и 4 курсов. Эмоциональный компонент гражданской зрелости также сформирован на достаточно высоком уровне у данной выборки испытуемых, при этом здесь была выявлена статистически значимая динамика ($U = 686$, $p \leq 0,05$): 71% курсантов 4 курса с уважением относятся к собственной и чужой этнической принадлежности, принимают себя как часть конкретного народа, государства, при этом проявляют толерантное отношение к другим этносам; в выборке 2 курса такой уровень зрелости продемонстрировали 54% испытуемых.

Формирование ценностно-смыслового компонента гражданской зрелости курсантов можно назвать лишь частично сформированным, что в целом свидетельствует о кризисе системы ценностей в условиях современного цифрового общества: 2 курс продемонстрировал сформированность этого компонента в 32% случаев, а 4 курс в 45% ($U = 432$, $p \leq 0,05$). Результаты диагностики деятельностного компонента показали достаточно активную гражданскую позицию курсантов и сформированность ориентации на «другого человека»: 47% на 2 курсе и 64% на 4 курсе ($U = 576$, $p \leq 0,05$), что свидетельствует о присвоении ими таких ценностей, как социальная солидарность, гражданственность и человечность. Также это говорит о нравственной позиции испытуемых, что является одним из важнейших требований к военному офицеру.

Основной идеей нашего исследования является применение технологии педагогического сопровождения к формированию гражданской зрелости курсантов военного вуза. Несмотря на все многообразие определений понятия «сопровождение», мы выделяем во всех них общий компонент – это наличие специальной, целенаправленной деятельности педагога-профессионала, в которой создаются условия для самостоятельного решения воспитанниками возникающих в их жизненных и учебных ситуациях задач и проблем.

Для нашего исследования принципиально важно понимание того, что сопровождение представляет собой особый вид взаимодействия всех субъектов педагогического процесса, а значит, и образовательный результат сопровождения будет способствовать развитию как обучающегося, так и педагога, и образовательной среды в целом. Также при выборе педагогического сопровождения как технологии формирования гражданской зрелости курсантов важно понимать, что сопровождение – это полифункциональная технология, обеспечивающая создание условий, при которых субъект сможет принять обоснованное и ответственное решение в различных ситуациях жизненного выбора [5, с. 34], такая трактовка полностью соответствует самой сути гражданской зрелости.

Социальная военная среда выдвигает ряд требований, норм и жёстких правил, которые курсант должен усвоить, принять и реализовать в своем поведении и общении в процессе учебно-профессиональной деятельности. И с этих позиций вопрос о реализации недирективной технологии педагогического сопровождения в директивной и авторитарной военно-образовательной среде долгое время оставался дискуссионным. В начале 2000-х ситуация изменилась: педагогическому сопровождению в военной образовательной среде в первое десятилетие 21 века был посвящен целый ряд диссертаций. Интерес к данной технологии не утихает среди военных педагогов и сегодня. В публикациях рассматриваются разные виды педагогического сопровождения в военной образовательной среде: сопровождение процесса адаптации курсантов к новым условиям, сопровождение поведенческих стратегий курсантов, сопровождение различных этапов и видов военного образования, сопровождение отдельных категорий курсантов (курсантов-иностранцев, девушек-курсанток и др.).

Отметим основные уровни и тренды применения технологии педагогического сопровождения в военном образовании.

Стратегическим уровнем педагогического сопровождения выступает воспитательная деятельность высшего командного состава училища (начальник, заместители начальника по учебной, научной, воспитательной работе, начальник и специалисты учебного отдела). На данном уровне формируется концепция общевузовской системы педагогического сопровождения, определяются цели и задачи данного процесса, отрабатываются организационные связи и механизмы его реализации.

Тактический уровень педагогического сопровождения предполагает совместную деятельность начальников учебных курсов, кафедр, командиров подразделений. На этом уровне общие цели и задачи педагогического сопровождения курсантов получают конкретизацию в зависимости от вида и направления сопровождения, идет разработка и реализация конкретных педагогических технологий и программ сопровождения.

Учебно-субъектный уровень представлен деятельностью профессорско-преподавательского состава, сотрудников учебных подразделений и кафедр, младшим командным составом курсантских подразделений. На этом уровне осуществляется изучение проблем и трудностей курсантов, связанных с их профессионально-личностным развитием и гражданской зрелостью, реализация конкретных программ и технологий педагогического сопровождения, проведение мероприятий, оценка их эффективности.

Таким образом, педагогическое сопровождение формирования гражданской зрелости курсантов военного вуза предполагает создание условий для развития гражданской идентичности курсантов, их гражданских качеств и приобретения опыта ответственного гражданского поведения в военно-образовательной среде, содействие в обретении личностью позиции субъекта в системе социальных отношений военной образовательной организации.

Библиографический список

1. Тарханова И.Ю. Стратегическая концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. Ярославский педагогический вестник. 2015; № 4: 8 – 12.
2. Фельдштейн Д.И. Периодизация психического развития и становления личности. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. Москва, 2005; Т.1: 116 – 154.
3. Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю. Роль образования в формировании гражданина. Современные проблемы науки и образования. 2014; № 3: 232 – 236.
4. Гончаров С.А. Воспитание гражданской ответственности курсантов как психолого-педагогическая проблема. Мир науки, культуры, образования. 2020; № 6 (85): 68 – 70.
5. Марищук Л.В., Бантюкова Е.М. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении курсантов в процессе обучения на военных факультетах. Психологическое сопровождение образовательного процесса. 2020; Т. 2, № 10-2: 33 – 40.

References

1. Tarhanova I.Yu. Strategicheskaya koncepciya socializacii vzroslyh sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015; № 4: 8 – 12.
2. Fel'dshtejn D.I. Periodizaciya psihicheskogo razvitiya i stanovleniya lichnosti. *Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva, 2005; T.1: 116 – 154.
3. Bugajchuk T.V., Tarhanova I.Yu. Rol' obrazovaniya v formirovanii grazhdanina. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3: 232 – 236.
4. Goncharov S.A. Vospitanie grazhdanskoj otvetstvennosti kursantov kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 68 – 70.
5. Marischuk L.V., Bantyukova E.M. K voprosu o psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii kursantov v processe obucheniya na voennyh fakul'tetah. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa*. 2020; T. 2, № 10-2: 33 – 40.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 376.1-058.264 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-107-109

Samylova O.A., *Cand. of. Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: olgas2770@ yandex.ru*

VISUAL SUPPORT TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PHRASAL SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT. The article discusses the problem of using visual support for the development of speech in preschool children with general speech underdevelopment, since visual material is assimilated by children better than verbal. The concept of visual support is given, the means are highlighted and their advantages are revealed, which allow developing the child's speech bypassing the impaired functions. The use of a flipbook for the development of phrasal speech in older preschool children is considered in more detail. This tool allows to develop not only the child's speech, but also mental operations and affects the entire cognitive sphere. A speech therapy program is developed and implemented, which consisted of thirty subgroup lessons, lasting 20-25 minutes, aimed at compiling complex sentences, using prepositions and possession of case endings in phrasal speech. Comparative analysis before and after speech therapy work made it possible to conclude that the use of an individual flipbook in the classroom made it possible to improve the indicators of the development of phrasal speech in older preschool children with general speech underdevelopment.

Key words: **preschool age, phrasal speech, visual support, flipbook.**

О.А. Самылова, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: olgas2770@yandex.ru*

СРЕДСТВА ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается проблема использования средств визуальной поддержки для развития речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее по тексту ОНР), так как наглядный материал усваивается детьми лучше, чем вербальный. Дано понятие визуальной поддержки, выделены средства и раскрыты их преимущества, которые позволяют развивать речь ребенка в обход нарушенных функций. Более подробно рассмотрено использование флипбука для развития фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста. Данное средство позволяет развивать не только речь ребенка, но

и мыслительные операции, воздействует на всю познавательную сферу. Была разработана и внедрена логопедическая программа, которая состояла из тридцати подгрупповых занятий, продолжительностью 20 – 25 минут, направленных на составление сложных предложений с употреблением предлогов и владением падежными окончаниями во фразовой речи. Сравнительный анализ до и после логопедической работы позволил сделать вывод, что использование на занятиях индивидуального флипбука дало возможность улучшить показатели развития фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: **дошкольный возраст, фразовая речь, визуальная поддержка, флипбук**.

В настоящее время в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отводится значительная роль развитию речи (коммуникации) детей дошкольного возраста, так как от этого зависит культура общения и развитие личности ребенка в целом.

Л.В. Ковригина в своем исследовании рассмотрела развитие фразовой речи в онтогенезе и определила фразовую речь как «форму коммуникативной деятельности, которая включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию высказывания» [1, с. 33].

По мнению А.Н. Гвоздева [2], у старших дошкольников фразовая речь должна состоять из 5 – 6 слов с использованием предлогов и различных типов согласования, он выделил три этапа развития фразовой речи.

Р.С. Хамматова отмечала, что «овладевая развернутой фразой, ребенок имеет возможность успешно общаться с взрослыми и сверстниками, активно познавать мир посредством диалогического общения с окружающими его людьми» [3, с. 103].

Р.С. Хамматова предлагает пять этапов по развитию фразовой речи у детей дошкольного возраста с ОНР: 1) составление двухсоставного предложения; 2) составление предложения из нескольких слов; 3) составление сложноподчиненного и сложносочиненного предложений; 4) развитие повествовательной формы речи; 5) развитие творческой речи (составление сказок и историй).

Л.Р. Давидович, Т.С. Резниченко для развития фразовой речи предлагают использовать вопросы в различных видах деятельности, например «во время режимных моментов, на прогулке, в совместной с ребенком деятельности, в игре, при рассматривании картинок, при самостоятельных попытках рисовать, лепить, конструировать» [4, с. 24]. Данные авторы разделили задаваемые вопросы на пять групп: первая группа вопросов простая, вторая группа вопросов активизирует речемыслительный процесс, третья требует осмысления, четвертая группа диктует необходимость использования глагола и пятая – употребления местоимения.

Анализ литературы позволил нам сделать вывод, что важным для детей старшего дошкольного возраста является развитие фразовой речи, которая формируется на основе усвоения лексических единиц. В трудах отечественных ученых А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Т.Б. Филичевой фразовая речь рассматривается в процессе изучения механизмов речевого высказывания, включающая в себя одно или несколько предложений, имеющих синтаксическую структуру, смысловую законченность и интонационную оформленность.

Часто у детей дошкольного возраста мы наблюдаем нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженную «немотивированность», ситуативность и фрагментарность, низкий уровень использования фразовой речи.

Для обследования фразовой речи у детей дошкольного возраста мы использовали серии заданий из методик О.Б. Иншаковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.П. Глухова. Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в ходе которого нам удалось выявить уровень сформированности фразовой речи (правильность оформления фразы, согласованность и её законченность).

По результатам серии заданий из четырех методик дети продемонстрировали средний уровень развития фразовой речи, который составил 87%. Ответы детей старшего дошкольного возраста были односложными, слова в предложении несогласованными, наблюдалось нарушение лексической структуры, незаконченность предложений.

Низкий уровень был выявлен у 13% испытуемых, которые не смогли выполнить задание. Высокого уровня не было выявлено у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Обследование позволило сделать вывод о необходимости проведения логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ОНР по развитию фразовой речи.

Мы считаем, что фразовая речь будет наиболее продуктивно развиваться, если использовать средства визуальной поддержки. Использование данных средств позволит ребенку лучше и быстрее овладеть фразовой речью, запомнить и выделить важную информацию и быстрее понять правила взаимодействия.

Зарубежные специалисты Ф. Хоффман, П. Крантц, Ф. Герхардт, М. Дж. Коэн уже достаточно долгое время используют на практике средства визуальной поддержки, применение которых является весьма эффективным в работе с детьми, родителями, воспитателями, для зонирования пространства в ДОУ.

Визуальная поддержка – это использование изображений (картинок, надписей, указателей и др.) для улучшения восприятия и понимания информации. Визуальная поддержка может включать в себя разные подсказки, помогающие человеку применять и закреплять приобретенные навыки самостоятельно.

Такие ученые, как М. Коэнт, П. Герхардт [5], использовали методы визуальной поддержки для развития коммуникации и социальных навыков, когнитивных процессов (улучшения памяти, внимания, мотивации) и сенсорного развития.

В литературе выделены следующие средства визуальной поддержки: 1) карточки с героями; 2) социальные истории; 3) жестовый язык; 4) мнемотехники; 5) опорные схемы; 6) видеомоделинг; 7) визуальное расписание; 8) комиксы; 9) проверочные списки; 10) цветовая маркировка; 11) пиктограммы; 12) презентации.

Преимуществами применения визуальных средств является то, что:

1) данные средства можно сделать из подручного материала, на их изготовление не требуется значительных материальных средств;

2) их можно использовать и применять с раннего дошкольного возраста для обучения и развития как говорящих, так и неговорящих детей;

3) визуальные средства поддержки направлены на то, чтобы помочь ребенку стать более самостоятельным;

4) при визуальной поддержке можно использовать мобильный телефон и компьютерные программы, которые доступны в настоящий момент и будут интересны для ребенка.

Соответственно, для логопеда важно правильно выбрать подходящее средство визуальной поддержки, а для этого необходимо иметь базовое представление о множестве компонентов, играющих важную роль в процессе обучения (например, понимание и использование речи, кратковременная и долговременная память, понимание последовательности событий, навыки удержания внимания, мотивация, социальные навыки сформированы или не сформированы).

Одним из средств визуальной поддержки в развитии фразовой речи является применение флипбука в комплексе с цветовыми подсказками. Используя данное средство, дети дошкольного возраста, играя, могут воспринимать информацию не только на слух, зрительно, но и тактильно.

Флипбук представляет собой папку с кольцами, где представлены иллюстрации, которые размещены на отдельных страницах (листах) книги независимо друг от друга. Первая страница содержит подлежащее, вторая – сказуемое и третья – дополнение. Это дает ребенку возможность создавать множество различных комбинаций, а также контролировать сложность составленных предложений. Идея заключается в том, что не имеет значения, на какой странице ребенок откроет какой-либо элемент из трех на странице – у него в любом случае получиться правильное предложение.

Данное средство визуальной поддержки подходит в ситуации, когда требуется научить ребенка использовать существительные, прилагательные, местоимения, предлоги, различные времена глаголов во множественном числе. А также можно изменять сложность предложения, помещая пустую карточку поверх той или иной части полного предложения.

При изучении синтаксиса одновременно с флипбуком можно использовать цветовые подсказки, а именно – цветовые карточки, где оранжевая карточка обозначает подлежащие, фиолетовая – сказуемое, а желтая – дополнение. На начальных стадиях обучения ребенок может брать карточки и помещать их на отдельные картинки. Через какое-то время можно отказаться от использования карточек и вместо них печатать подлежащее оранжевым цветом, сказуемое – фиолетовым, а дополнение – желтым. Размер шрифта по мере освоения учеником навыков использования правильной структуры предложения можно постепенно уменьшать. Впоследствии можно постепенно, слово за словом, заменять цветной шрифт на черный, который используется при печати книг.

В своей логопедической работе при формировании фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР мы учитывали возрастные, психофизиологические особенности, ведущий вид деятельности в данном возрасте, структуру имеющегося дефекта у ребенка и старались комплексно воздействовать на все сферы деятельности детей.

Все занятия проводились в подгрупповой форме, и на каждом занятии использовали средство визуальной поддержки – флипбук, например при формировании навыка составления трехсоставного (сложного) предложения. Мы использовали в работе цветовые подсказки по трем картинкам.

Каждое занятие начинали с беседы, организационного момента для того, чтобы понять настроение ребенка и создать на занятии рабочую и дружелюбную атмосферу. На каждом занятии решались три типа задач: образовательная, развивающая и воспитательная.

Основная часть занятия была направлена на формирование фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР и включала задания: 1) на составление сложных предложений; 2) на отработку предлогов в предложении; 3) на согласование числительных с существительными; 4) развернутое речевое высказывание. В основной части для отдыха детей использовали физкульминутки.

В заключительной части мы закрепляли полученные знания детей, выяснили, что им понравилось на занятии, какие трудности у них возникали.

На первом занятии мы познакомили детей с флипбуком, где каждый ребенок получил свой персональный флипбук. Это своего рода игровая книжка на кольцах с картинками, сделанная своими руками, где можно было перелистывать, снимать, доставать и менять местами картинки.

Например, основная часть состояла из трех заданий, в первом задании мы продолжили знакомство с предлогами. И первый предлог – это «*НА*», он означает расположение на поверхности предмета (сверху). На рисунке предлог «*НА*» изображался следующим образом: кружок на прямоугольнике. Следующий предлог – «*В*», данный предлог означает расположение предмета внутри и изображался как кружок внутри прямоугольника. Необходимо было показать названные предлоги.

Во втором задании детям давали флипбук, где они находили правильное графическое изображение предлога и его написание. На первое колечко дети надевали картинку с изображением того, как пишется предлог, а на второе колечко – картинку, на которой предлог изображен схематично.

В третьем задании необходимо было составить фразы, используя флипбук, для этого мы использовали три картинки и размешали их на кольца филпбука. На первой картинке был изображен предмет, а точнее, игрушка, например, *МЯЧИК*. На второй картинке изображен предлог «*НА*», а на третьей картинке – предмет, на котором может лежать игрушка или какой-то предмет, мебель, например, *СТОЛ*. Итак, у нас получилось предложение – *МЯЧИК НА СТОЛЕ*, то есть мячик лежит на поверхности стола. Для закрепления дети самостоятельно составляли предложение по трем картинкам. У каждого ребенка был свой набор картинок, и затем мы все вместе проверяли составленные сложные предложения.

Приведем примеры заданий «Составление трехсоставного предложения с использованием трех картинок». Детям предлагается самостоятельно выбрать три любые картинки, которые им нравятся и составить предложение, но только так, чтобы говорилось обо всех выбранных предметах, а само предложение было сложное. Предложение должно быть построено связно и логично. Картинки можно было менять местами при необходимости.

Далее – задание «Дополни». Детям необходимо составить предложения из трех составных частей, но одна картинка скрыта, им нужно логически додумать, что же скрывается за этой картинкой и составить правильное предложение, чтобы немного облегчить задание мы использовали цветовые подсказки. После выполнения двух заданий с детьми проводили физкультминутку.

Предлагалось задание на развитие повествовательной формы речи, например, задание: «Чем я люблю заниматься?» Детям нужно рассказать о себе, чем любит заниматься каждый из них или, например, что любят кушать. Начало предложения предлагалось такое: «Мне нравится или я люблю…», первая картинка у них была девочка или мальчик, т.к. каждый же говорил о себе, а в дальнейшем у всех все картинки индивидуальные. И в конце занятия с детьми проводилась рефлексия, мы узнавали, что они сегодня узнали нового на занятии, что им понравилось больше всего.

После реализации программы провели повторное обследование по серии заданий из методик (О.Б. Иншаковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.П. Глухова), использовавшихся на этапе констатации, и сравнительный анализ до и после формирующего эксперимента.

После формирующего эксперимента мы наблюдали положительные изменения в развитии фразовой речи, хотя большая часть детей имела средний уровень развития фразовой речи, который был преобладающим, и выявлен у 63% испытуемых. Следовательно, часть детей со среднего уровня развития фразовой речи перешли на высокий уровень, который выявлен у 24% испытуемых, низкий уровень был выявлен у 13% испытуемых, дети с низким уровнем испытывали затруднение при составлении сложных предложений или вообще не могли выполнить задание. После реализованной программы дети чаще стали использовать предлоги при составлении предложений, пытались согласовывать числительные с именем существительным по родам, падежам, составляли сложные фразы. Используемое нами средство визуальной поддержки позволило детям дошкольного возраста усвоить порядок построения слов в предложении.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует множество эффективных средств визуальной поддержки, которые направлены на всестороннее развитие личности ребенка. Мы использовали в своей работе флипбук как средство визуальной поддержки, которое, безусловно, направлено на формирование навыков коммуникации, взаимодействия, сотрудничества и способствовало развитию фразовой речи. Мы считаем, что воспитатели и логопеды могут использовать данное средство визуальной поддержки для развития фразовой речи и подготовки детей к школе.

Библиографический список

1. Ковригина Л.В. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. *Концепт*: научно-методический электронный журнал. 2018; № 7: 31 – 37. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186059.htm
2. Гвоздев А.Н. *Вопросы изучения детской речи*. Москва: Сфера, 2007.
3. Хамматова Р.С. Методы формирования фразовой речи у дошкольников с ОНР. *Педагогика и современность*. 2015; № 2 (16): 101 – 103.
4. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С. *Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать?: Коррекционно-педагогическая работа с неговорящими детьми*. Москва: ГНОМ, 2001.
5. Коэн М. *Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности*. Москва: Рама Паблишинг, 2018.

References

1. Kovrigina L.V. Issledovanie sostoyaniya frazovoj rechi u doshkol'nikov s obschim nedorazvitiem rechi. *Koncept*: nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № 7: 31 – 37. Available at: http://e-koncept.ru/2018/186059.htm
2. Gvozdev A.N. *Voprosy izucheniya detskoj rechi*. Moskva: Sfera, 2007.
3. Hammatova R.S. Metody formirovaniya frazovoj rechi u doshkol'nikov s ONR. *Pedagogika i sovremennost'*. 2015; № 2 (16): 101 – 103.
4. Davidovich L.R., Reznichenko T.S. *Rebenok ploho govorit? Pochemu? Chto delat'?: Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota s negovoryaschimi det'mi*. Moskva: GNOM, 2001.
5. Ko`en M. *Vizual'naya podderzhka. Sistema dejstvennyh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti*. Moskva: Rama Pablishing, 2018.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 371.385+004.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-109-111

Solovkina I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical-Mathematical and Engineering-Technological Institute, Gorno-Altaisk State University (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 University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

INFORMATION CULTURE OF A UNIVERSITY STUDENT AS A MEANS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FUTURE. Currently, much attention is paid to the development and formation of information culture at different stages of the learning process. This is due to the constant growth of information flow. Modern students should be well guided both in the selection of information that meets the requirements of scientific nature, reliability, relevance, and to own various innovations in the field of information and communication technologies, be able to competently apply them in practice, and improve existing skills in converting information. In connection with the current situation in universities, new, specific disciplines are being introduced that promote and help students in this direction. At the Gorno-Altaisk State University, one of such subjects is "Fundamentals of Information Culture" and "ICT as a Sphere of Socialization and a Means of Education". The disciplines introduced into the educational process are aimed at increasing the level of information culture of students, which in turn is one of the main means of their future professional career.

Key words: **education, training, information, information culture, information culture of individual.**

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*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БУДУЩЕМ

В настоящее время развитию и становлению информационной культуры на разных ступенях процесса обучения уделяется большое внимание. Это обусловлено постоянным ростом информационного потока. Современные студенты должны хорошо ориентироваться как в подборе информации, отвечающей требованиям научности, достоверности, актуальности, так и владеть различными инновациями в сфере информационно-коммуникативных технологий, уметь грамотно применять их в практической деятельности, совершенствовать уже имеющиеся навыки по преобразованию информации. В связи со сложившейся ситуацией в вузах вводятся новые, специфические дисциплины, помогающие студентам в этом направлении. В Горно-Алтайском государственном университете одними из таких учебных предметов являются «Основы информационной культуры» и «ИКТ как сфера социализации и средства воспитания». Введенные в учебный процесс дисциплины ориентированы на повышение уровня информационной культуры обучающихся, которая, в свою очередь, является одним из основных средств их будущей профессиональной карьеры.

Ключевые слова: **образование, обучение, информация, информационная культура, информационная культура личности.**

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

В качестве важнейшей стратегической задачи образовательного процесса на современном этапе рассматривается формирование новой парадигмы образования, основанной на «совершенствовании информационной среды, разработке и внедрении в педагогическую практику современных информационных и телекоммуникационных средств, а также передовых технологий обучения» [1, с. 130]. В связи с данными требованиями в образовательную среду вводятся дисциплины, отвечающие данным критериям и объединяющие в себе знания о современных способах преобразования информации, перспективных информационно-коммуникационных технологиях и их эффективном использовании в процессе обучения.

К дисциплинам такого уровня, введенным в процесс обучения в Горно-Алтайском государственном университете, относятся «Основы информационной культуры» и «ИКТ как сфера социализации и средства воспитания», объединяющие в себе знания о компьютерной грамотности, показывающей компетентность пользователя в вопросах использования компьютера, базового программного обеспечения и знания поисковых возможностей сети Интернета и информационной грамотности, предполагающей наличие умений в поиске, применении и защите информации, навыков общения с использованием методов и средств информационно-коммуникационных технологий [2]. Доказано и обосновано, что процесс совершенствования информационной грамотности человека происходит каждодневно, на протяжении всей жизни, непосредственно путем получения, трансформации, преобразования и корректировки информации, формируя все более высокий уровень информационной культуры.

Рассматривая понятие и становление информационной культуры, отметим, что сам термин впервые начал появляться в изданиях советских авторов примерно в семидесятых годах, что является заслугой библиотекарей. В силу специфики своей профессии именно работники библиотек К.М. Войханская и Б.А. Смирнова в работе «Библиотекари и читатели об информационной культуре» (974 г.), Э.Л. Шапиро в работе «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов» (1975 г.) и др. стали первыми, кто использовал это понятие в своих публикациях.

В настоящее время интерес к понятию «информационная культура» значительно вырос и расширился в связи с бурно растущим потоком информации и столь же стремительно развивающимися информационно-коммуникационными технологиями, влияющими на общую культуру всего общества и личности в частности. Понятие информационной культуры очень многогранно, существуют различные варианты определения этого термина, приводимые в публикациях многими исследователями, среди которых Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева [3], А.В. Федоров [4], Б.А. Семеновкер [5], Г.В. Полякова [6], Е.А. Медведева [7], И.Г. Хангельдиева [8], Э.Л. Семенюк [9].

Определения рассматриваются авторами с различных точек зрения, все они сходятся к одному, дают возможность увидеть основное, заключающееся в неразрывной связи информации и культуры, так как «благодаря материальным носителям информации ценности культуры становятся всеобщим достоянием» [6, с. 84]. Кроме того, большая вариативность трактовки понятия информационной культуры объясняется тем, что включенные в это понятие две ключевые составляющие – информация и культура – также имеют достаточно много определений как отдельные ключевые понятия в образовании.

Опираясь на различные трактовки рассматриваемого понятия, будем придерживаться более содержательного, на наш взгляд, термина, автором которого является Ю.С. Зубов: «Информационная культура представляет собой систему совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающую эффективное осуществление индивидуальной информационной деятельности, удовлетворяющей как профессиональные, так и непрофессиональные потребности; «это, сверх всего, понимание внутренних информационных механизмов, управляющих поведением человека и развитием общества» [10, с. 6].

Человек, живя в обществе, вбирает в себя все культурные ценности, характерные данному социуму, здесь он развивается, проходит процесс обучения и постепенно становится личностью, выпускником какого-либо образовательного учреждения, будущим профессиональным специалистом, способным выстраивать свою карьерную траекторию. На данном этапе жизни, проходя путь социализации и обучения, каждому свойственен определенный уровень информационной культуры, а именно – информационной культуры личности.

Анализируя трактовку и специфические особенности, характерные понятию информационной культуры личности, отметим, что оно определяется Н.Б. Зиновьевой как «гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации» [11, с. 115]. Гораздо шире рассматривает это понятие Н.И. Гендина, с ее точки зрения информационная культура личности является структурным звеном общей культуры человека и представляет собой «совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей» [12, с. 65] с применением информационно-коммуникационных технологий. Так, автор отмечает, что данный феномен является важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности. Кроме того, как акцентирует профессор Н.И. Гендина, данное понятие является достаточно ёмким и полностью включает в себя понятие «информационная грамотность», а также такие структурные компоненты, как «информационное мировоззрение и способность человека создавать новые информационные продукты и творчески их использовать в различных целях» и в первую очередь именно в профессиональных. Также информационное мировоззрение, занимающее ключевое место в понятии «информационная культура личности», смыслом которого является «ценностное (осмысленное, ответственное) отношение и к информации, и к создаваемым и используемым информационным продуктам, и к техническим средствам, информационным технологиям» [13], несет в себе профессиональную направленность. Следовательно, грамотно выстроенный учебный процесс, всесторонне отвечающий становлению информационной составляющей будущих профессионалов, был и является основной траекторией в обучении студентов.

В своей работе Е.В. Ишутина также в подтверждение нашего предположения говорит о том, что создание творческих проектов, так называемых информационных продуктов нацеливает студентов, будущих профессиональных специалистов, не только на использование различных знаний, умений и навыков в сфере информационно-коммуникационных технологий, но и таких творческих качеств, составляющих суть понятия информационной культуры личности, как «инициатива, смелость мышления, новаторский подход к решению задач, способствует формированию информационного стиля мышления, информационного мировоззрения» [14]. Таким образом, разноплановые творческие работы, ориентированные на различные уровни в направлении получения, обработки и преобразования информации, занимают центральную позицию во всей образовательной деятельности. В своей работе мы также отмечаем, что в данном контексте широкое использование приобретают новые учебные дисциплины, объединяющие в себе совокупность знаний о новых, перспективных, современных технологиях и их применении в процессе обучения [15, с. 181].

Следует сделать акцент на том, что уже в начале 2000-х годов видные научные деятели обращали внимание общественности на то, что со стороны государства необходим новый подход к «организации информационной подготовки всех участников образовательного процесса, как тех, кто учит, так и тех, кто учится» [13]. Одним из вариантов решения данной проблемы явилось внедрение в учебный процесс вузов ряда новых дисциплин, входящих в обязательный курс, одной из которых, например, является «Основы информационной культуры личности». Так, введенные на уровне бакалавриата в процесс обучения в Горно-Алтайском государственном университете дисциплины, среди названная выше, и «ИКТ как сфера социализации и средства воспитания» на уровне магистратуры являются подтверждением рассматриваемой установки и, как следствие, залогом успешного карьерного роста наших выпускников.

Рабочие программы рассматриваемых дисциплин соответствуют современному информационному мировоззрению, большой акцент сделан на лабораторно-практической составляющей дисциплинарного блока. Так, для квали-

фикации бакалавр, 1 курс занятия включают следующие вопросы: грамотность оформления списка использованных источников информации, учитывая всю специфику написания и ссылок на литературу (внутритекстовые, подстрочные, затекстовые), соответственно государственному стандарту; обзор и применение информационно-образовательных ресурсов согласно направлению подготовки; структура, правила подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и профессиональной деятельности; создание и форматирование сложных комплексных документов, ввод, редактирование и форматирование текста, создание и форматирование таблиц, работа с таблицами, схемами, редактором формул в текстовом процессоре MS Word; построение графиков функций, графиков и диаграмм статистической обработки данных (различные виды круговых диаграмм, диаграмма Парето, динамические гистограммы, гистограммы с группировкой, гистограммы с наложением графика, график с накоплением, построение вторичной диаграммы) в табличном процессоре MS Excel; вставка звука, создание гиперссылок и управляющих кнопок, настройка анимации, работа с рисунками SmartArt в программе подготовки и просмотра презентаций MS PowerPoint.

Для квалификации магистр, 2 курс, направление подготовки «Социальная работа», профиль «Психолого-педагогические технологии социального воспитания молодежи» практические и лабораторные занятия включают следующие вопросы: работа с текстовой информацией и электронными таблицами в социально-воспитательной деятельности педагога; работа с графиками и диаграммами, статистическая обработка данных в табличном процессоре MS Excel; разработка информационных технологий учебного назначения и применение их для решения профессиональных задач в образовательном процессе; работа с готовыми рисунками и фигурами SmartArt, создание гиперссылок, схем и управляющих кнопок, настройка анимации в программе подготовки и просмотра презентаций MS PowerPoint; создание сайта педагога-психолога для успешной работы с аудиторией на портале Nsportal.ru; разработка web-анкеты профессионального назначения на сайте Webanketa. По окончании изучения дисциплин обучающиеся способны создавать новые информационные продукты (грамотно оформленные письменные работы и разработанные презентации, творческие проекты, мини-сайты, Web-анкеты и т.п.).

Таким образом, в дальнейшем студенты проектируют аналогичные и более усовершенствованные версии исходных продуктов и применяют их как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Достигаются цели изучения дисциплин, заключающиеся соответственно:

1) в формировании информационной культуры как совокупности знаний, навыков, умений, информационного мировоззрения и информационного поведения, необходимых для самообразования и осуществления дальнейшей профессиональной деятельности;

2) в профессиональной подготовке к работе с техническими и программными средствами, рассчитанными на использование их в социальных службах, а также к информационному обеспечению социальной сферы, использованию информационных ресурсов сети Интернет.

Следовательно, информационная культура студента вуза как сформировавшейся личности является средством успешной профессиональной деятельности и залогом продуктивного карьерного роста в будущем.

Библиографический список

1. Темербекова А.А., Чугунова И.В., Байгонакова Г.А. *Методика преподавания математики*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2011.
2. *Основы информационных технологий*. Available at: https://studfile.net/preview/5270449/
3. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. *Современный экономический словарь*. Москва: ИНФРА-М., 1999. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/6950
4. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Издательство Таганрогского государственного педагогического института, 2010. Available at: http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm
5. Семеновкер Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков. *Библиография*. 1994, № 1: 12. Available at: https://www.cbspechenga.ru/nashi-izdaniya/rekomendatelnye-ukazateli/99-informatsionnaya-kultura/755-informatsionnaya-kultura-metodiko-bibliograficheskij-material
6. Полякова Г.В. Феномен информационной культуры в современном обществе. *Власть*. 2015; Т. 21, № 10: 83 – 86.
7. Медведева Е.А. Основы информационной культуры. *Социс*. 1994, № 11: 59.
8. Хангельдиева И.Г. О понятии «информационная культура». *Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее*: Международная научная конференция. Тезисы докладов. Краснодар-Новороссийск. Краснодар, 1993: 2.
9. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики. *НТИ*. Серия: 1. 1994; № 7: 3.
10. Зубов Ю.С. Новое знание о проблеме взаимосвязи информационной культуры и информационного мировоззрения. *Проблемы информационной культуры*: сборник статей. Москва, 1996: 6.
11. Зиновьева Н.Б. *Информационная культура личности*: *Введение в курс*: учебное пособие для вузов культуры и искусства. Под редакцией И.И. Горловой; Краснодарская государственная академия культуры. Краснодар, 1996.
12. Гендина Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы. *Открытое образование*. 2007; № 5: 58 – 68.
13. Гендина Н.И. Информационная культура личности и задачи инновационного образования. *Университетская книга*. 2010; № 3. Available at: http://www.aselibrary.ru/press_center/journal/ubook/2010/3/32366/323662399/
14. Ишутина Е.В. Веб-мастеринг как инструмент формирования информационной культуры управленца в инновационной экономике. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. Available at: http://www.emissia.org/offline/2012/1913.htm
15. Соловкина И.В. Информационная культура будущих педагогов как основная составляющая самостоятельной учебной и профессиональной деятельности. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20*: сборник научных трудов. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2020; № 12 (20): 180 – 184.

References

1. Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Bajgonakova G.A. *Metodika prepodavaniya matematiki*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2011.
2. *Osnovy informacionnyh tehnologij*. Available at: https://studfile.net/preview/5270449/
3. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Starodubceva E.B. *Sovremennyj `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: INFRA-M., 1999. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/6950
4. Fedorov A.V. *Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti*. Taganrog: Izdatel'stvo Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 2010. Available at: http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm
5. Semenovker B.A. Informacionnaya kul'tura: ot papirusa do kompaktnyh opticheskih diskov. *Bibliografiya*. 1994, № 1: 12. Available at: https://www.cbspechenga.ru/nashi-izdaniya/rekomendatelnye-ukazateli/99-informatsionnaya-kultura/755-informatsionnaya-kultura-metodiko-bibliograficheskij-material
6. Polyakova G.V. Fenomen informacionnoj kul'tury v sovremennom obschestve. *Vlast'*. 2015; T. 21, № 10: 83 – 86.
7. Medvedeva E.A. Osnovy informacionnoj kul'tury. *Socis*. 1994, № 11: 59.
8. Hangel'dieva I.G. O ponyatii «informacionnaya kul'tura». *Informacionnaya kul'tura lichnosti: proshloe, nastoyaschee, buduschee*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Tezisy dokladov. Krasnodar-Novorossijsk. Krasnodar, 1993: 2.
9. Semenyuk `E.L. Informacionnaya kul'tura obschestva i progress informatiki. *NTI*. Seriya: 1. 1994; № 7: 3.
10. Zubov Yu.S. Novoe znanie o probleme vzaimosvyazi informacionnoj kul'tury i informacionnogo mirovozzreniya. *Problemy informacionnoj kul'tury*: sbornik statej. Moskva, 1996: 6.
11. Zinov'eva N.B. *Informacionnaya kul'tura lichnosti*: *Vvedenie v kurs*: uchebnoe posobie dlya vuzov kul'tury i iskusstva. Pod redakciej I.I. Gorlovoj; Krasnodarskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury. Krasnodar, 1996.
12. Gendina N.I. Informacionnaya gramotnost' i informacionnaya kul'tura lichnosti: mezhdunarodnyj i rossijskij podhody k resheniyu problemy. *Otkrytoe obrazovanie*. 2007; № 5: 58 – 68.
13. Gendina N.I. Informacionnaya kul'tura lichnosti i zadachi innovacionnogo obrazovaniya. *Universitetskaya kniga*. 2010; № 3. Available at: http://www.aselibrary.ru/press_center/journal/ubook/2010/3/32366/323662399/
14. Ishutina E.V. Veb-mastering kak instrument formirovaniya informacionnoj kul'tury upravlenca v innovacionnoj `ekonomike. *Pis'ma v `Emissiya. Offlajn*. Available at: http://www.emissia.org/offline/2012/1913.htm
15. Solovkina I.V. Informacionnaya kul'tura buduschih pedagogov kak osnovnaya sostavlyayuschaya samostoyatel'noj uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'20*: sbornik nauchnyh trudov. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2020; № 12 (20): 180 – 184.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-112-113

***Starinina O.V.**, postgraduate, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: nt0014@mail.ru*

THE METHOD OF INTERLANGUAGE TRANSFER AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A BILINGUAL PERSONALITY AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article studies a relevant problem of developing pedagogical conditions to form a bilingual personality at the initial stage of learning a foreign language. The relevance of this work is dictated by the need to teach a foreign language in line with the co-study of language and culture as a factor contributing to the formation of intercultural competence. It is possible to say that a student has formed intercultural competence only when he is able to switch from one cultural and linguistic code to another express his thought as a native speaker would express it taking into account the differences between the perception of the world and the ways of describing it among representatives of different cultures. The problem of co-learning of language and culture as well as insufficient theoretical development of the method of interlanguage transfer are relevant topics at the present time that require further research.

Key words: **bilingual consciousness, interlanguage transfer, language interference, co-learning of language and culture, recoding.**

***О.В. Старинина**, аспирант ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: nt0014@mail.ru*

МЕТОДИКА МЕЖЯЗЫКОВОГО ТРАНСФЕРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме разработки педагогических условий для формирования билингвальной личности на начальном этапе обучения. Актуальность данной работы продиктована необходимостью обучения иностранному языку в русле соизучения языка и культуры как фактора, способствующего формированию межкультурной компетенции. Говорить о том, что у учащегося сформирована межкультурная компетенция, можно только тогда, когда он способен переключаться с одного культурно-языкового кода на другой, выражать свою мысль так, как бы ее выразил носитель языка, учитывая различия между восприятием мира и способами его описания среди представителей различных культур. Соизучение языка и культуры, а также недостаточная теоретическая разработка методики межязыкового трансфера являются чрезвычайно актуальными проблемами в настоящее время и требуют дальнейших исследований.

Ключевые слова: **билингвальное сознание, межязыковой трансфер, интерференция языка, соизучение языка и культуры, перекодирование.**

Для того чтобы осуществить главную цель обучения иностранному языку – овладению им как реальным средством общения, необходимым условием является соизучение языка и культуры. В современном мире способы и методы изучения и преподавания иностранного языка значительно изменились. Принцип соизучения языка и культуры стал неотъемлемой частью иноязычного образования, который интенсивно внедряется в учебный процесс. Знание культуры народа изучаемого языка, смысловых ориентиров другого лингвосоциума, оперирование инокультурными концептами необходимы нашим школьникам, изучающим иностранный язык, для того, чтобы глубже понимать носителей изучаемого языка и полноценно владеть навыками межкультурного диалога.

Ребенок, начиная изучать иностранный язык (2 класс, 7 – 8 лет), за редким исключение владеет одним языком и не знает, что разные языки по-разному описывают окружающий мир, так как в языках отражается уникальное и присущее только данному народу национальное сознание и культура. Сознание ребенка монолингвально, сформировано родным языком, поэтому он закономерно будет пытаться ассимилировать иностранный язык, подстраивая его под правила и рамки родного языка, так как убежден, что все языки похожи на его родной [1]. Поэтому из шестнадцати временных форм английского языка зачастую использует только три, соответствующих русскоязычным настоящему, прошедшему и будущему временам, искренне недоумевая, зачем нужны остальные тринадцать или совершенно не понимая необходимости использования артикля, так как в русском языке его аналогов нет. Учащийся пытается вписать языковые единицы изучаемого языка в структуру родного языка, что приводит к искажению реальности иностранного языка, а значит, к отсутствию прогресса в его изучении.

На начальном этапе обучения в условиях недостаточности иноязычного кода происходит интерференция языка, а именно – замена элементов одной языковой системы элементами другой системы как следствие защитной реакции родного языка, следовательно, стремление к ассимиляции иностранного языка с родным. Результатом данного процесса является возникновение интерязыка. В последние годы феномену интерязыка посвящены работы русских и зарубежных лингвистов Л. Селинкера, Н.Н. Рогозной, В.М. Шаклеина, Ц.М. Чжэн, С.В. Пилипчука, А.А. Залевской и др.

Л. Селинкер, который ввел понятие «интерязык», считает его языковой системой, являющейся посредником между родным и изучаемым языком. Это так называемый промежуточный язык, сформированный в сознании изучающего иностранный язык, отличающийся от языка, который присутствует в сознании его носителя. Интерязык представляет собой трамплин между родным языком и изучаемым, перенос языкового опыта, в котором важную роль играет родной язык.



Рис. 1. Взаимодействие языковых систем

Однако интерязык искажает реальность иностранного языка, так как опирается на нормы родного языка, а не иностранного. Если в сознании обучающегося будет большое количество интерязыка, это приведет к отсутствию прогресса в обучении, и ученик не перейдет с фазы субординативного билингвизма к координативному билингвизму. По мнению Н.Н. Рогозной, «интерязык – это новая лингвистическая система, характеризующаяся несовершенным владением изучаемого языка, то есть знанием на уровне субординативного билингвизма, стремящегося к координативному существованию двух языковых систем» [2, с. 438].

Субординативный билингвизм является первой фазой развития билингвизма и встречается у начинающих изучать иностранный язык. Данный вид билингвизма подразумевает восприятие иностранного языка через родной язык, при котором наблюдается значительная интерференция одного языка при использовании другого, что негативно влияет на способность учащегося к межкультурной коммуникации, так как искажает реальность иностранного языка. Таким образом, интерязык становится непреодолимым барьером на пути к совершенствованию иностранного языка. Поэтому важнейшей задачей обучения иностранному языку, особенно на начальном этапе, является стремление к быстрому переходу от фазы интерязыка к формированию билингвального сознания без опоры на родной язык. С углублением процесса изучения иностранного языка, с возрастающей коммуникативной потребностью, с расширением знаний об иностранном языке повышается и уровень интерязыка, приближая его к системе изучаемого языка, ступенью к формированию координативного билингвизма, подразумевающего равное владение двумя языковыми системами.

П.Я. Гальперин в своей теории языкового познания главной задачей обучения иностранному языку считает формирование иноязычного сознания, а именно – перекодирование языкового сознания обучающегося на иноязычный лад [3]. Согласно В.В. Милашевичу, овладение иноязычным сознанием есть умение воспринимать речевые ситуации с точки зрения человека, являющегося носителем данного языка [4]. Однако современные лингвисты оспаривают данную трактовку, так как считают, что у человека не может быть двух сознаний.

Иноязычное сознание в чистом виде невозможно и нецелесообразно сформировать у учащихся. Обучающийся уже является носителем сознания, сформированного родными языком и культурой. Поэтому в обучении иностранному языку необходимо стремиться к развитию не иноязычного сознания, а билингвального (родного и иноязычного), в котором мирно сосуществуют и взаимодействуют две языковые картины мира [5].

Как показывают психолингвистические исследования, ребенок, строя свои высказывания на иностранном языке, вначале формирует свою мысль на родном языке, а только потом переводит ее на иностранный язык, при этом используя русскоязычную структуру предложения, просто подставляя иностранные слова в русское предложение. Поэтому в самом начале обучения иностранному языку важнейшее внимание должно быть уделено этапу перекодирования родной речи на иностранную, а именно – замене структуры русского предложения на синтаксическую структуру изучаемого языка, а затем – выбору слов для заполнения данной структуры.

На начальном этапе процесс перекодирования родной речи на иностранную может стать причиной замедленности речи, так как перекодирование содержания высказывания с родного на иностранный язык потребует от учащихся больше усилий и времени. Однако постепенно в процессе обучения перекодиро-

вание перейдет на автоматический уровень, и темп речи значительно ускорится по мере свертывания звена перекодирования. На этапе перекодирования родной язык все еще будет доминирующим, поэтому задачей преподавателя иностранного языка является постепенное сокращение роли родного языка в обучении, однако делать это следует последовательно, по мере формирования умения сознательного построения речи на иностранном языке без опоры на родной язык.

Однако многие преподаватели иностранных языков задаются вопросом о том, какие упражнения следует применять на этапе перекодирования с учетом возрастных и психологических особенностей школьников с целью формирования билингвального сознания. Одними из ключевых и важных упражнений являются упражнения на развитие умений дифференцировать значения категорий иностранного языка и родного. Например, изменить порядок слов в русском предложении в соответствии с порядком слов в английском предложении.

Порядок слов в английском предложении фиксирован в отличие от предложения в русском языке, где слова могут свободно располагаться в разных частях предложения. В английском языке очень важен постоянный порядок слов. Обычно слова в английском предложении стоят в такой последовательности:

Подлежащее – Сказуемое – Дополнение – Обстоятельство

Строгий порядок слов соблюдается и вопросительных, и в отрицательных предложениях. В русском же языке в отличие от английского порядок слов достаточно свободен. Данную синтаксическую особенность обязательно нужно учитывать, потому что при разговорной речи игнорирование данного правила приведет к абсолютному искажению смысла. Поэтому применение упражнений на формирование навыков использования правильной синтаксической формы предложения является важным факторов, способствующим развитию коммуникативной компетенции. Все это очередной раз подтверждает, насколько важно, особенно на начальном этапе освоения языка, когда у учащегося имеются расплывчатые знания об иностранном языке и культуре, осознавать, насколько отличаются родной и изучаемый языки. Без знаний данных отличий мы не сможем добиться формирования билингвального сознания, и родной язык останется преобладающим в сознании русскоязычного школьника, что не позволит ему эффективно участвовать в коммуникации с представителем иной культуры.

Также хорошо зарекомендовали себя упражнения, предполагающие исправление ошибок в структуре английского предложения в соответствии с синтаксическими правилами английского языка. Ученикам даются предложения, содержащие синтаксические ошибки, например, I can nothing say. В русском языке данная последовательность слов допустима, а в английском – нет. Поэтому школьнику необходимо найти ошибку и объяснить ее. Данные упражнения демонстрируют разницу между двумя языковыми системами и помогают понять, как то или иное предложение будет сказано именно носителем языка. Постепенно учащиеся начнут демонстрировать правильную речь, допуская все меньше ошибок, так как у них сформируется чувство языка, интуитивное представление о правильности того или иного высказывания.

В связи с тем, что на начальном этапе обучения у школьников имеются достаточно ограниченные знания иностранного языка, лексические, грамматические, фонетические навыки еще недостаточно развиты, и родной язык и культура больше преобладают в сознании, младшие школьники допускают достаточно много ошибок в иноязычной речи. Здесь важно понять, как стоит действовать педагогу в данной ситуации. Самое главное правило заключается в том, что преподавателю не следует исправлять ошибки самому, подсказывая нужный ответ, нельзя перебивать ученика во время речи. Школьники, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, часто отвлекаются, подолгу не могут сконцентрироваться, поэтому так важно дать ребенку возможность сначала высказать свою мысль и только потом попросить его самого найти и исправить свою ошибки. В случае, если самостоятельно это сделать не удалось, можно попросить других учеников помочь ему. Ученики плохо усваивают материал, если они его не осознали, если не приложили к его освоению усилия. Это касается и ошибок, связанных с культурной составляющей языка. Так как только при наличии и лингвистических, и культурологических знаний мы может говорить об успешности процесса перекодирования, который включает в себя межязыковой трансфер культурно-языкового кода родного языка в культурно-языковой код изучаемого языка.

Следующая категория упражнений – это переводные упражнения с русского на английский, содержащие вначале только простые предложения. Упражнения на смысловой перевод играют огромную роль на начальном этапе обучения, так как учащиеся могут сказать что-то на иностранном языке только посредством перевода мысли с родного языка. Поэтому чем раньше обучающиеся начнут выполнять такого рода упражнения, тем продуктивнее у них будут развиваться навыки иноязычной речи.

Данные упражнения необходимо выполнять регулярно, попутно обращая внимание не только на лингвистические особенности изучаемого языка, но и на культурно-специфические, для того чтобы школьник мог стать полноправным участником межкультурной коммуникации, имея обширные знания о реалиях изучаемого языка. Постепенно необходимо, помимо перевода отдельных предложений, вводить упражнения для перевода ситуаций, а затем – и целых историй. Регулярные упражнения по смысловому переводу приведут к тому, что учащийся минует процесс внутреннего проговаривания мысли на родном языке и начнет автоматически переводить в соответствии с правилами изучаемого языка без опоры на родной язык. Все эти действия необходимо постоянно выполнять по алгоритму, пока они не будут доведены до автоматизма. Последовательное выполнение данных упражнений позволит не допустить ошибок, связанных с влиянием родного языка на восприятие иностранного языка. Учащиеся перестанут бояться совершать ошибки, увереннее начнут говорить на иностранном языке, так как будут понимать закономерности, согласно которым их мысли перекодируются с русского на иностранный. Их речь становится более уверенной, и в процессе коммуникации на иностранном языке родной язык перестает доминировать в сознании. Если ученик уверен в себе, если его коммуникативная потребность, встречаясь с мыслью, становится мотивом к говорению, то это приводит к активизации языкового материала и механизмов осмысления, что способствует более широкому использованию словарного запаса [6]. Таким образом, мы можем достичь успешного формирования билингвального сознания у обучающихся и решения проблемы интерференции языка.

Из вышесказанного можно прийти к выводу, что, обучая иностранному языку, особенно на начальном этапе обучения, очень важным является показать учащимся, что между языками есть существенные различия и представить их как разные картины мира, имеющие свои культурные особенности, стоящие за языковыми нормами.

Первый этап в освоении иностранного языка – самый важный и в то же время сложный. Родной язык играет главную роль в сознании школьника 7 – 8 лет, поэтому важнейшей составляющей обучения иностранному языку является процесс перекодирования, где родной язык становится посредником в восприятии и порождении иноязычной речи. Этап перекодирования является ключевым аспектом в процессе межязыкового и межкультурного трансфера и формирования билингвального сознания, в котором мирно сосуществуют две языковые картины мира с их культурно-специфическими кодами, что обеспечивает успешность межкультурной коммуникации.

На начальном этапе обучения любому иностранному языку наблюдается не только языковая интерференция, но и межкультурная, где преобладание родной культуры слишком велико. Поэтому важнейшей задачей преподавателей иностранного языка является воссоздание понятийной картины мира, осмысление другой социокультурной идентичности. Изучение иностранного языка следует строить на основе равноправия всех культур, во избежание лингвоцентризма и этноцентризма, т.е. чувства превосходства родного языка и культуры. Только в этом случае мы можем говорить о диалоге культур, взаимопонимании и взаимообогащении.

Библиографический список

1. Цветкова Т.К. *Путеводитель по грамматике английского языка*: в 2 ч. Москва: Иностранный язык, 2000.
2. Пугацевич И.П., Рогозная Н.Н. Интерязык как промежуточная система в условиях билингвизма. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. Иркутск, 2015; № 4: 435 – 439.
3. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления. *Вопросы психологии*. 1977; № 4: 95 – 101.
4. Милашевич В.В. К вопросу о роли схемы при обучении чтению на иностранном языке. *Тезисы конференции молодых психологов*. Москва, 1969.
5. Цветкова, Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку. *Вопросы психологии*. 2001; № 4: 68 – 81.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1982; Т. 2.

References

1. Cvetkova T.K. *Putevoditel' po grammatike anglijskogo yazyka*: v 2 ch. Moskva: Inostrannyj yazyk, 2000.
2. Pugacevich I.P., Rogoznaya N.N. Interyazyk kak promezhutochnaya sistema v usloviyah bilingvizma. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Irkutsk, 2015; № 4: 435 – 439.
3. Gal'perin P.Ya. Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya. *Voprosy psihologii*. 1977; № 4: 95 – 101.
4. Milashevich V.V. K voprosu o roli shemy pri obuchenii chteniyu na inostrannom yazyke. *Tezisy konferencii molodyh psihologov*. Moskva, 1969.
5. Cvetkova, T.K. Problema soznaniya v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku. *Voprosy psihologii*. 2001; № 4: 68 – 81.
6. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 2.

Статья поступила в редакцию 15.04.21

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-114-116

***Tagirova S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: Sali-t@mail.ru*
***Gildanova D.I.,** MA student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gildanova.dinara@mail.ru*

COMPARATIVE STUDY OF NOUN CATEGORIES IN TATAR AND BASHKIR LANGUAGES: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS. In the article, in linguistic and methodological terms, the grammatical categories of the noun in the Tatar and Bashkir languages are studied. On the example of the development of Turkic, Tatar and Bashkir linguistics, the main directions of studying the categories of the noun, the problems of determining the morphological nature of the name in related languages, terminological issues are shown. On the basis of the comparative method, the similarity of grammatical categories of the noun in the Tatar and Bashkir languages is established. Special attention is paid to the grammatical categories of the noun in the Tatar and Bashkir languages, namely, that they are almost identical, the differences consist either in the phonetic forms of expression of affixes or in terminological names. The authors substantiate the idea that this similarity opens up great prospects in the study of two languages as non-native to students in secondary school. The prospects of comparative study of the noun in the lessons of the Bashkir language as the state language are revealed. The authors propose organizational and pedagogical conditions, ways of comparative study of closely related languages. The materials of this study will contribute to the improvement of educational and methodological work with students of Bashkir schools and university students, to a deeper assimilation of the basics of their native languages. The results of the research will be of interest to students of pedagogical universities, teachers of the Bashkir language, methodologists. The authors conclude that the comparative study of two closely related languages will help students to see the socio-cultural situation in the country, the interpenetration of cultures and mutual understanding of peoples, the broad image of the language: not only as a language system, but also as a cultural phenomenon and cultural-historical educational environment. Well-organized work will contribute to the formation of motivation in children and students.

Key words: **Turkic languages, Bashkir language, Tatar language, noun, comparative linguistics, teaching methodology**.

***С.А. Тагирова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. башкирского языка и литературы ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: Sali-t@mail.ru*
***Д.И. Гилданова,** магистрант, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: gildanova.dinara@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ТАТАРСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В данной статье в лингвометодическом плане изучены грамматические категории имени существительного в татарском и башкирском языках. На примере развития тюркского, татарского и башкирского языкознания показаны основные направления изучения категорий имени существительного, проблемы определения морфологической природы имени в родственных языках, терминологические вопросы. На основе сравнительно-сопоставительного метода установлено сходство грамматических категорий имени существительного в татарском и башкирском языках. Особое внимание уделено грамматическим категориям имени существительного в рассматриваемых языках. Выявлено, что они практически идентичны, различия состоят либо в фонетических формах выражения аффиксов, либо в терминологических наименованиях. Обосновывается мысль о том, что это сходство открывает учащимся средней школы большие перспективы в изучении двух языков как неродных. Раскрыты перспективы сопоставительного изучения имени существительного на уроках башкирского языка как государственного. Авторами предложены организационно-педагогические условия, пути сопоставительного изучения близкородственных языков. Представленные материалы будут способствовать совершенствованию учебно-методической работы с учащимися башкирских школ и студентами вузов, более глубокому усвоению основ родных языков. Результаты исследований будут интересны студентам педагогических вузов, учителям башкирского языка, методистам. Авторы приходят к выводу, что сопоставительное изучение двух близкородственных языков поможет обучающимся увидеть социокультурную ситуацию в стране, широкий образ языка не только как языковой системы, но и как феномена культуры и культурно-исторической воспитывающей среды, способствовать взаимопроникновению культур и взаимопониманию народов. Хорошо организованная работа будет содействовать формированию мотивации у детей и студентов.

Ключевые слова: **тюркские языки, башкирский язык, татарский язык, имя существительное, сопоставительное языкознание, методика обучения.**

В настоящее время многие ученые-лингвисты занимаются сопоставительными и типологическими исследованиями языков. Имеется ряд фундаментальных научных исследований по данному направлению. Бесспорно, большое значение сопоставительного изучения языков в том, что они помогают определить сходные функциональные потребности языка, функциональный потенциал, границы функционирования изучаемых категорий, способствуют определению общих и различительных закономерностей развития, становлению и функционированию языка, а также, несомненно, сопоставление языка является основой дидактических и методических трудов. Основоположниками сопоставительных исследований являются В.В. Виноградов, В.Н. Ярцева, Ш. Балли, А.И. Смирницкий и др. Большой вклад в развитие сопоставительного языкознания внесли Н.А. Баскаков, Р.С. Газизов, Г.С. Амиров, Р.Н. Терегулова, К.З. Ахмеров и др. Несмотря на значительно высокие достижения в области лингвистики по данному направлению, фундаментальных научно-методических исследований по сопоставительному изучению языков в образовательном процессе не так много, относительно башкирского языка следует отметить труды А.М. Азнабаева и Р.Х. Хайруллиной [1], К.З. Закирьянова [2], посвященные сравнительно-сопоставительному изучению башкирского и русского языков. Труды по сопоставительному изучению башкирского языка с другими языками, кроме русского, отсутствуют.

Республика Башкортостан – многонациональная республика. В ней проживают представители 160 национальностей и 13 этнических групп. Наиболее многочисленными национальными группами являются русские (36%), башкиры (30%), татары (24%). Башкирский язык в общеобразовательных организациях изучается как родной и как государственный. На основании примерных образовательных программ по предмету «Башкирский язык» «…для изучения башкирского языка как государственного языка Республики Башкортостан отводится 170 часов, из них 34 ч – 5 кл., 34 ч – 6 кл., 34 ч – 7 кл., 34 ч – 8 кл., 34 ч – 9 кл.» [3]. Наряду с башкирскими школами, гимназиями и лицеями в республике имеются и татарские гимназии, школы и в них, и в русскоязычных школах татароязычные дети изучают башкирский язык как государственный. Обучение башкирскому языку русскоязычных школьников и детей, владеющих родным татарским языком, не может быть организовано одинаково. Так как башкирский и татарский языки относятся к поволжско-кыпчакской подгруппе тюркских языков, то и по фонетике, и по лексике – это самые близкие языки. В то же время перед учителем в такой аудитории возникает ряд других проблем (дети язык понимают, но говорить правильно на башкирском затрудняются, путают слова, термины, не знают грамматику родного языка и т.д.), которые он легко может решить через сравнительное изучение башкирского языка и их родного, татарского. Обучение башкирскому языку татароязычных обучающихся дает возможность параллельно вести работу над формированием коммуникативной и языковой компетенций обучающихся. Грамотно организованная работа над связными текстами с регионоведческим содержанием на уроках будет способствовать не только формированию мотивации у детей, но и может служить прекрасным грамматическим материалом для сопоставительного изучения частей речи, отдельных лексем и т.д.

В своей работе нам хотелось бы более подробно остановиться на лингвометодических аспектах сравнительного изучения категорий имен существительных башкирского и татарского языков и определить организационно-педагогические условия, пути сопоставительного изучения близкородственных языков на уроках башкирского языка.

Комплексное изучение категории числа, падежа, сказуемости, принадлежности имен существительных в сравнительном плане в татарском и башкирском языках позволяет глубже проникнуть в системную организацию родственных

языков для установления универсального характера исследуемой категории, а применение методов сравнительно-сопоставительного анализа как в описании структуры, так и семантики категорий имен существительных генетически и типологически родственных языков позволило отойти от бытовавшего в некоторых имеющихся описательных разысканиях упрощенного подхода к анализируемым явлениям.

Имя существительное – основное морфологическое понятие в тюркских языках, выражающее грамматическое значение предметности [4, с. 26].

В современный период развития языкознания накоплен достаточно большой научный опыт в изучении грамматики имени существительного в тюркских языках. Исследователи достаточно полно определили историю имени, основные грамматические категории существительных, присущие тюркским языкам, их родственность и функциональные аспекты в национальных языках. В тюркском языкознании морфология имени существительного была разработана в трудах А.М. Казем-Бека [5], в сопоставительном плане – в монографиях Б.А. Серебренникова и др. [6]. В татарском языкознании в трудах М.Х. Курбангалиева [7], Р.С. Газизова [8], Н.К. Дмитриева [9], Э.М. Ахунзянова [10], Д.Г. Тумашевой [11], З.М. Валиуллиной [12] и др. были освещены вопросы грамматической природы имени существительного. В современную эпоху развития языкознания вопросы изучения имени существительного, в том числе и в сопоставительном плане, продолжают рассматриваться в трудах татарских исследователей (Д.А. Салимова [13], А.Ф. Гайнутдинова [14] и др.). В башкирском языке морфология имени существительного в историко-лингвистическом аспекте рассматривается в трудах Э.Ф. Ишбердина и И.Г. Галяутдинова [15], А.М. Азнабаева и В.Ш. Псянчина [16]. В трудах Ж.Г. Киекбаева [17], М.В. Зайнуллина [18], Н.Х. Ишбулатова [19] и других прослеживается общая грамматическая природа имени существительного в башкирском языке. В современный период увидели свет труды по грамматическим категориям имени существительного под авторством Э.Ф. Сафиной [20], Ю.В. Псянчина [21] и др.

Несмотря на это, в изучении имени существительного в родственных тюркских языках есть много нерешенных проблем. Одна из них связана с формированием и развитием сопоставительного языкознания. Стоит отметить, что как в татарской, так и башкирской лингвистике имеется немало трудов, посвященных грамматической природе имени существительного, его изучению. Но, несмотря на это, в сопоставительном языкознании отсутствуют труды, в которых в сравнительном плане изучаются основные грамматические категории имени существительного в татарском и башкирском языках, сходство и отличительные особенности морфологических признаков, терминологических определений имени существительного.

Особое внимание стоит уделить сопоставительному изучению имени существительного в родственных языках в лингвометодическом плане. В условиях преподавания татарского и башкирского языков как государственных, сравнительно-сопоставительный материал позволяет поднять уровень обучения родным языкам на иную ступень. Близость грамматических категорий имени существительного открывает новые возможности усвоения татароязычными обучающимися башкирского языка как государственного и изучения грамматики родного языка.

Грамматические категории имени существительного в татарском и башкирском языках практически идентичны, различия состоят либо в фонетических формах выражения аффиксов, либо в терминологических наименованиях.

Категория числа. В родственных языках категория числа имени существительного имеет два вида: *единственное число* ‘берлек’/*множественное число* ‘күплек‘. Единственное число является противопоставлением множественному в форме отсутствия показателя числа: *китәа – китәалар* ‘материк – материки‘, *малай – малайлар* ‘мальчик – мальчики‘. В башкирском языке: *шалҡан – шалҡандар*, *тамыр – тамырҙар*. Как видно из примеров, показателями множественного числа в башкирском и татарском языках являются древние аффиксы *-лар/-ләр*, присущие практически всем тюркским языкам [22]. Свойственные только данным языкам особенности выражения числа наблюдаются в фонетических средствах. После татарских носовых звуки *м, н, ң* используется вариант *-нар/-нәр*: *көн – көннәр* ‘день – дни‘, *талым – талымнар* ‘сила – силы‘, *моң – моңнар* ‘мелодия – мелодии‘. В башкирском языке после *м, н, ң* употребляются *дар/-дәр.*

Таблица 1

Категория принадлежности в башкирском и татарском языках

Лицо	*Ед. число*	*Мн. число*	*Примеры*
1-е лицо	-м (башк.тат.)	-быз/-без (тат.), - ым/-ем (башк.)	Тат.: бала-м – ‘мой ребенок‘, ана-быз – ‘наша мать‘. Башк.: йәрем – ‘суженая‘, аттарым – ‘мои лошади‘
2-е лицо	-ң (башк, тат.)	-гыз/-гез (тат.) - ғыҙ/-геҙ (башк.)	Тат.: бала-ң – ‘твой ребенок’, ана-гыз – ‘ваша мать‘. Башк.: ҡартайың – ‘твой дедушка‘, эштәрегеҙ – ‘ваши работы‘
3-е лицо	-сы/-се (тат.) -һы/-һе (башк.)	-лары-/ләре (тат, башк.) -нары-/нәре (тат.) -тары/-тәре	Тат.: бала-сы – ‘твой ребенок‘, ана-лары – ’их мать, их матери’. Башк.: ҡартаһы – ’ваш дедушка’, күстәре – ’ваши улеи’

В татарском и башкирском языках грамматические показатели единственного числа могут репрезентировать обобщенно-множественное значение о всем виде данного объекта: *куй (бәрән)* – ‘баран‘, *чәчәк (сәскә)* – ‘цветок (цветы)‘, *күч (күс)* – улей (количество). Одна единичность передается единицей *бер*: *бер осток икмәк – бер телем икмәк* ‘кусок хлеба‘*, бер тамчы су – бер тамсы һыу* ‘капля воды‘ и др.

Категория принадлежности. Родственным языкам характерна форма *категории принадлежности существительного* ‘тартым категориясе – эйәлек категорияһы‘, выражающая принадлежность чего-либо определенному лицу при помощи специальных аффиксов. В языках существуют такие виды аффиксов принадлежности:

Итак, в родственных языках значение принадлежности передается одним словом, тогда как в русском языке – двумя единицами: *анам (әсәйем)* – ‘моя мама‘.

Определенное значение принадлежности передается аффиксом – *ныке/ – неке (тат.), ныҡы/-неке (башк.): ананыкы (әсәнеке)* ‘принадлежащий маме‘; *әтинеке (атаһыныҡы)* ‘принадлежность отцу‘.

Категория падежа. Родственные языки имеют шесть падежей, но их значения имеют различия. В татарских падежах завершающий аффикс (окончание) примыкает после показателя множественного числа и формы принадлежности: *күҙ – күҙҙәре – күҙҙәренә*. Мы выявили подобную ситуацию и в башкирском языке: *ҡул –ҡулдар – ҡулдары – ҡулдарында*.

Конечный звук слова влияет на свойства падежного показателя, который имеет различные варианты.

Так, в родительном и винительном падежах используются только два варианта окончаний в зависимости от твердости и мягкости корня.

В направительном ‘*юнәлеш – төбәү*‘, местно-временном падежах ‘*урын-вакыт – урын-вәҡыт*‘ наблюдается употребление разных вариантов, что обусловлено звонкостью – глухостью последнего звука корня. Исходный ‘*чығыш – сығанаҡ*‘ падеж характеризуется использованием множества вариантов, что связано с мягкостью – твердостью основы, звонкостью – глухостью последнего звука основы или носовым произношением.

Категория определенности/неопределенности. В башкирском и татарском языках категория определенности/неопределенности репрезентируется противопоставлением именительного и винительного, а также именительного и притяжательного падежей: *Мин хикәя язам.– Мин хикәяне язам (тат.) Мин хикәйә*

Таблица 2

Падежная система башкирского и татарского языков

Падежи	Без аффикса принадлежности	Примеры
Основной ‘*Баш килеш – Төп килеш*‘	–	Тавыш – тауыш (‘*голос*‘)
Притяжательный ‘*Иялек килеше – Эйәлек килеш*‘	-ның/-нең – -ның/-нең	Тавыштың – тауыштың (‘*голоса*‘)
Направительный ‘*Юнәлеш килеше – Төбәү килеш*‘	-га/-гә – ға/-гә -ка/-кә – ҡа/-кә	Тавышка – тауышҡа (‘*к голосу*‘)
Винительный ‘*Төшем килеше – Төшөм килеш*‘	-ны/-не – ты/-те	Тавышны – тауышты (‘*голосом*‘)
Исходный ‘*Чығыш килеше – Сығанаҡ килеш*‘	-нан/-нән – ҡан/-кән -тан/-тән – тан/-тән -дан/-дән – дан/-дән	Тавышнан – тауыштан (‘*от голоса*‘)
Местно-временной ‘*Урын-вакыт килеше – Урын-вәҡыт килеш*‘	-да/-дә – да/-дә -та/-тә – -та/-тә	Тавышда – тауышта (‘у голоса‘)

яҙам.– Мин хикәйәне яҙам (башк.) ‘Я пишу рассказ. Я пишу этот рассказ‘. На неопределенность выражаемого значения предметности, лица указывает использование неопределенных местоимений *бер* ‘один‘, *әллә кем* ‘кто-то‘, *әллә нәрсә (башк. әллә нимә)* ‘что, что-то‘, *ниндидер (башк.ниндәйҙер)* ‘какой-то‘, *кайсыдыр (башк.кайһылыр)* ‘какой-то‘, *әллә ничек (башк. әллә нисек)* ‘как-то‘ и. т. д. *һауада ниндидер кош оча. – һауала ниндәйҙер ҡош оса* ‘На небе летит какая-то птица‘.

В отличие от русского в татарском и башкирском языках нет категории рода. Если есть необходимость выразить родовой признак, используются слова *анна (әсәй) – мама, ата (атай)* ‘мать, отец‘.

Итак, сопоставительный анализ грамматических категорий имени существительного в татарском и башкирском языках показывает практически полную идентичность их языковых признаков, что объясняется их родственностью: оба языка относятся к кипчакской группе тюркских языков. Практически большинство различий наблюдаются на фонетическом уровне.

Сходство грамматических категорий имени существительного в татарском и башкирском языках открывает большие перспективы учащимся средней школы в их изучении как неродных. При усвоении башкирского языка как государственного татароязычными учащимися для экономии учебного времени и ускоренного изучения грамматических категорий имени существительного в образовательной практике будет перспективным внедрение интегративных уроков башкирского и татарского языков. Схожесть грамматических категорий числа, принадлежности, падежа, определенности/неопределенности в сравниваемых языках позволяет татароязычным обучающимся сравнивать грамматические понятия родного и башкирского языков, параллельно обогащая словарный запас и развивая коммуникативные компетенции.

Таким образом, сравнительный анализ грамматических категорий имени существительного в татарском и башкирском языках показывает, что их грамматические признаки имеют много общих черт, что позволяет вести обучение татароязычных учащихся с опорой на родной язык.

Библиографический список

1. Азнабаев А.М., Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков:* учебное пособие. Уфа: Гилем, 2006.
2. Закирьянов К.З. *Сопоставительная типология русского и башкирского языков: Фонетика. Лексика и фразеология. Словообразование:* учебное пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2002.
3. Тагирова С.А. и др. *Примерные образовательные программы по предмету «Башкирский язык»*. Уфа: Издательство «Китап», 2019.
4. Азнабаев А.М., Псянчин В.Ш. *Историческая грамматика башкирского языка*. Уфа: Издательство «Китап», 1994.
5. Казем-Бек А.М. *Общая грамматика турецко-татарского языка*. Казань: Издательство Казанского университета, 1846.
6. Серебренников Б.А., Гаджиева Н.З. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*. Баку: Маариф, 1979.
7. Курбангалиев М.Х. *Опыт систематической грамматики татарского языка в сравнении с грамматикой русского языка*. Казань: Татиздат, 1931.
8. Газизов Р.С. *Сопоставительная грамматика татарского и русского языков. Фонетика и морфология.* Казань: Татарское книжное издательство, 1977.
9. Дмитриев Н.К. *Очерки по методике преподавания русского языка в татарской школе*. Москва: Учпедгиз, 1952.
10. Ахунзянов Э.М. *Контрастивная лингвистика: морфология русского и тюркских языков*. Казань: Издательство КГУ, 1987.
11. Тумашева Д.Г. *Морфология современного татарского языка.* Казань: Издательство КГУ, 1964.
12. Валиуллина З.М. *Сопоставительная грамматика русского и татарского языков: Словообразование и морфология.* Казань: Таткнигоиздат, 1983.
13. Салимова Д.А. *Система частей речи русского и татарского языков*. Казань: Издательство «Нур», 2000.
14. Гайнутдинова А.Ф. *Частеречная транспозиция (субстантивация) в татарском языке в сопоставлении с русским языком*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Казань, 2011.
15. Ишбердин Э.Ф., Галяутдинов И.Г. *История башкирского литературного языка*. Уфа: Издательство «Китап», 1993.
16. Азнабаев А.М., Псянчин В.Ш. *Историческая морфология башкирского языка (Опыт сравнительно-исторического исследования)*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1976.
17. Киекбаев Дж. *Лексика и фразеология башкирского языка*. Уфа: Издательство «Китап», 2002.
18. Зайнуллин М.В., Ишбулатов Н.Х. *Башкирский язык. Морфология*. Уфа: Издательство «Китап», 1978.
19. Сафина Э.Ф. *Категория числа в русском и башкирском языках: на материале имен существительных*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2000.
20. Псянчин Ю.В. *Стилистика словоизменительных категорий имени существительного современного башкирского литературного языка.* Москва: Наука, 2000.
21. Мифтахова И.Г. *История татарских грамматик: исследование именных частей речи (XIX – нач. XX вв.).* Казань: Хәтер, 1998.

References

1. Aznabaev A.M., Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i bashkirskogo yazykov:* uchebnoe posobie. Ufa: Gilem, 2006.
2. Zakir'yanov K.Z. *Sopostavitel'naya tipologiya russkogo i bashkirskogo yazykov: Fonetika. Leksika i frazeologiya. Slovoobrazovanie:* uchebnoe posobie. Ufa: RIO BashGU, 2002.
3. Tagirova S.A. i dr. *Primernye obrazovatel'nye programmy po predmetu «Bashkirskij yazyk»*. Ufa: Izdatel'stvo «Kitap», 2019.
4. Aznabaev A.M., Psyanchin V.Sh. *Istoricheskaya grammatika bashkirskogo yazyka*. Ufa: Izdatel'stvo «Kitap», 1994.
5. Kazem-Bek A.M. *Obschaya grammatika turecko-tatarskogo yazyka*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1846.
6. Serebrennikov B.A., Gadzhieva N.Z. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov.* Baku: Maarif, 1979.
7. Kurbangaliev M.H. *Opyt sistematicheskoj grammatiki tatarskogo yazyka v sravnenii s grammatikoj russkogo yazyka*. Kazan': Tatizdat, 1931.
8. Gazizov R.S. *Sopostavitel'naya grammatika tatarskogo i russkogo yazykov. Fonetika i morfologiya.* Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1977.
9. Dmitriev N.K. *Ocherki po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v tatarskoj shkole*. Moskva: Uchpedgiz, 1952.
10. Ahunzyanov `E.M. *Kontrastivnaya lingvistika: morfologiya russkogo i tyurkskih yazykov*. Kazan': Izdatel'stvo KGU, 1987.
11. Tumasheva D.G. *Morfologiya sovremennogo tatarskogo yazyka.* Kazan': Izdatel'stvo KGU, 1964.
12. Valiullina Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i tatarskogo yazykov: Slovoobrazovanie i morfologiya*. Kazan': Tatknigoizdat, 1983.
13. Salimova D.A. *Sistema chastej rechi russkogo i tatarskogo yazykov*. Kazan': Izdatel'stvo «Nur», 2000.
14. Gajnutdinova A.F. *Chasterechnaya transpoziciya (substantivaciya) v tatarskom yazyke v sopostavlenii s russkim yazykom*. Avtoreferat discertacii … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2011.
15. Ishberdin `E.F., Galyautdinov I.G. *Istoriya bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Ufa: Izdatel'stvo «Kitap», 1993.
16. Aznabaev A.M., Psyanchin V.Sh. *Istoricheskaya morfologiya bashkirskogo yazyka (Opyt sravnitel'no-istoricheskogo issledovaniya).* Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
17. Kiekbaev Dzh. *Leksika i frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Ufa: Izdatel'stvo «Kitap», 2002.
18. Zajnullin M.V., Ishbulatov N.H. *Bashkirskij yazyk. Morfologiya*. Ufa: Izdatel'stvo «Kitap», 1978.
19. Safina `E.F. *Kategoriya chisla v russkom i bashkirskom yazykah: na materiale imen suschestvitel'nyh*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2000.
20. Psyanchin Yu.V. *Stilistika slovoizmenitel'nyh kategorij imeni suschestvitel'nogo sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Nauka, 2000.
21. Miftahova I.G. *Istoriya tatarskih grammatik: issledovanie imennyh chastej rechi (XIX – nach. XX vv.).* Kazan': Həter, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-116-120

***Taleeva A.S.**, senior teacher, Moscow Regional College of Arts (Taldom, Russia), E-mail: annataleeva@gmail.com*

MODULAR DESIGN OF A SPECIAL DISCIPLINE IN THE DIRECTION OF “LACQUER MINIATURE PAINTING” FOR THE POLY-ART COLLEGE OF ARTS.

The author justifies the inclusion in the course of lacquer miniature painting in the direction of training “Decorative and applied art and folk crafts” of new positions and blocks that contribute to the formation of a more holistic view of the subject and its place in decorative and applied art. The role of theoretical support in the educational process in the preparation of artists of the DPI is considered. The conditional structuring of a program for a special discipline by a block module is justified. The developed theoretical formulae and algorithms for some modules and methodological recommendations for the updated course of the direction “Lacquer miniature painting” are proposed. The article also studies the design of the modern content of the course for the poly-art college of arts. Some results of the approbation are considered and presented.

Key words: **miniature lacquer painting, modeling, module, integration, training course.**

***А.С. Талеева**, преп., Московский губернский колледж искусств (Талдомский филиал), г. Талдом, E-mail: annataleeva@gmail.com*

МОДУЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛАКОВАЯ МИНИАТЮРНАЯ ЖИВОПИСЬ» ДЛЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ

Автором обосновывается включение в курс лаковой миниатюрной живописи по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» новых позиций и блоков, способствующих формированию более целостного представления о предмете и его месте в декоративно-прикладном искусстве. Обосновывается условное структурирование программы для специальной дисциплины блочным модулем. Рассматривается роль теоретического обеспечения в учебном процессе при подготовке художников ДПИ. Предложены разработанные теоретические формулы и алгоритмы по некоторым модулям и методические рекомендации по обновлённому курса направления «Лаковая миниатюрная живопись». Статья посвящена вопросам проектирования современного содержания курса по направлению «лаковая миниатюрная живопись» для полихудожественного колледжа искусств. Рассмотрены и представлены некоторые результаты апробации.

Ключевые слова: **лаковая миниатюра, моделирование, модуль, интеграция, учебный курс.**

Лаковая миниатюрная живопись – один из видов декоративно-прикладного искусства. В Талдомском филиале Московского Губернского колледжа искусств данная дисциплина как предусмотренный Федеральным государственным образовательным стандартом для СПО вид преподаётся с 2009 г. [1]. В учебном плане специальности 54.02.02. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы дисциплина лежит в поле междисциплинарного курса «Технология исполнения изделий декоративно-прикладного и народного искусства (по видам) и опирается на изобразительную практику бренда отечественного прикладного искусства Федоскино. Так как промысел относится к школам с сохраняющимся дефицитом учебно-методического обеспечения, разработка новых теоретических материалов для подготовки будущего художника остаётся остроактуальной. Требуют внимания и современные проблемы образования.

В среде комплексного изучения сразу нескольких направлений прикладного искусства, которой является и образовательное пространство полихудожественного колледжа, отдельный такой изучаемый вид становится частью общего профессионального модуля и требует адаптации традиционных для однопрофильных училищ программ как единственно известных. В этой связи необходимо определение его места и роли в ряду аналогичных дисциплин междисциплинарного курса. Также вынесение в общий предмет «Технология созданий изделий ДПИ» традиционно сопровождающих профильную дисциплину теоретических дисциплин, таких как материаловедение и спецтехнология, в качестве обобщающего курса не может являться достаточно целесообразным в виду специфики изучаемого искусства. Не предусмотрена строго и такая важная для народных промыслов и декоративно-прикладного искусства дисциплина, как специальная композиция. Анализ современной образовательной практики в этой области показал, что и сейчас специальный предмет присутствует не везде, а общая композиция рассматривает только её общие вопросы.

Таким образом, необходимо максимальное включение в курс новых модулей, обеспечивающих это максимальное рабочее общение с мастером производственного обучения. Специальная композиция, материаловедение, специальная технология должны быть встроены в учебный курс основной дисциплины – вида, выступающего гарантом изучения этих аспектов с преподавателем – носителем профессиональных секретов технологии, стилистики и мастерства конкретной школы. К новым вопросам, требующим рассмотрения внутри основной дисциплины, сегодня необходимо отнести и вопросы современного производства продукта конкретного искусства и контекстное искусствознание изучаемого вида.

Включение элементов в целое как интеграция необходимых компонентов предусмотрена в педагогике как интегративный подход. Понятие *«интеграция»* означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [2].

Модуль, по определению П.А. Юцявичене, – это целевой многофункциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности [3]. Модуль в дидактике – определённая доза информации или действия, достаточная для формирования тех или иных профессиональных знаний либо умений (компетенций) будущего специалиста [4].

С учётом вышеизложенных оснований, в формате исследовательского эксперимента мы пришли к необходимости введения в программу по лаковой миниатюрной живописи следующих условных модулей: теоретико-технологический, исполнительский, творческий, искусствоведческий, производственный. Некоторые новые информационные блоки заняли в программе место конкретных разделов, остальные имеют сквозной характер постоянного возвращения к ним. На наш взгляд, такая структура будет способствовать логичной законченности курса как определённого усвоенного уровня, но откроет потенциал изучаемых материалов и техник, связав учебное содержание с реальностью в большей степени, чем в настоящей практике, даст основные понятия, заинтересует в получении дальнейшего образования по направлению.

Рассмотрим подробнеепредлагаемые учебные модули программы.

Теоретико-технологический модуль основывается на материаловедении и спецтехнологии, частично освещаемых в настоящее время в предмете «Технология ДПИ» последнего года обучения, что не совпадает с изучением практической дисциплины во времени. *Исполнительский модуль* как основной по прямому содержанию и назначению для данной дисциплины обеспечивает студенту владение исполнительскими навыками, понимание сущности живописных и декорирующих технологий. Его задачей в обновляемом курсе ставится необходимость усилить формирование жёстких компетенций как специальных знаний в определённой предметной области. *Творческий модуль* – выступает определённым введением в вариацию, стилизацию и композицию как подготовка к самостоятельному проектированию изделий. *Искусствоведческий* – изучает именно с мастером школы историю вида, его потенциал и эстетику более подробно, чем это возможно в формате общей истории декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. И *производственный* модуль поднимает вопросы художественного произведения как продукта и товара, культуры его презентации и современного рынка, выступая профориентационным аспектом. Без внимания к этому вопросу разрыв профессионального образования с реальностью только продолжает увеличиваться. Учитывая факт специфики каждого направления декоративно-прикладного искусства при наличии между ними уникального и общего, становится очевидным, что принципиально важно затронуть эти вопросы именно внутри самой дисциплины.

Учебная программа для лаковой миниатюрной живописи федоскинской школы на протяжении всей своей почти уже вековой образовательной практики традиционно опиралась только на условные жанры изобразительного искусства, которые выстраивались от простого к сложному. В настоящее время М.Н. Мочаловой разработано современное содержание обучения лаковой миниатюрной живописи для СПО [5]. Но программа ориентирована на конкретное профильное учебное заведение, где изучается один вид декоративно-прикладного искусства – федоскинская лаковая миниатюрная живопись. Как следует из предложенных модулей, мы ставим задачу попытки обеспечить разностороннее и максимальное освоение всех важных составляющих предмета в условиях полихудожественной среды колледжа. Всё более очевидно, что даже блестящие исполнительские навыки, получаемые главным образом в процессе изучения специальной дисциплины, не найдут в будущем основы для своего развития и применения без целостного понимания самого видового направления. Ввиду существующего методического дефицита для формирования такого понимания мы видим необходимость в разработке теоретических основ-алгоритмов для решения учебных задач.

Алгоритм – это всякая система вычислений, выполняемых по строго определённым правилам, которая после какого-либо числа шагов заведомо приводит к решению поставленной задачи [6]. Обращение к другим определениям понятия «алгоритм» показало, что *алгоритм* – это, в том числе, набор инструкций, описывающих порядок действий исполнителя для решения определённой задачи.

В 2019 году в рамках педагогического эксперимента по обновлению программы по лаковой миниатюрной живописи были введены индивидуальные рабочие тетради-папки для систематического заполнения. Одним из её рабочих форматов стали системообразующие табличные формы для текстового и иллюстративного заполнения. Подобное фиксирование материала отличает традиционный конспект множеством образующихся теоретических системных связей, способствующих формированию более целостного и основательного представления об изучаемом предмете.

Первый раздел содержит задания по материаловедению и технологии. Отметим, что в однопрофильных учебных заведениях эти дисциплины изучают как краткосрочные курсы и, как правило, в первом семестре обучения, оставляя полученные знания без специального возвращения к ним, то есть без их последующей актуализации. Так как нет известных и популярных разработанных механизмов интеграции и взаимосвязей теоретических предметов-спутников с главной специальной дисциплиной – исполнительской, в полихудожественном колледже тем более необходимо включение этих материалов в специальный курс. В этом

разделе мы предлагаем изготовление пробников разнообразных приёмов и техник в качестве образцов для помещения в системную форму. Таким образом, в специальной таблице ученик кратко описывает каждый приём, применяемые для него материалы и инструменты.

Также в систематизирующую табличную форму вносятся приготовленные самостоятельно образцы существующих в технологии масляной лаковой миниатюры грунтов и примеры нанесения припороха (калькированного рисунка) на рабочие поверхности. Так как практика не однажды обнаруживала алогичное выполнение этой рабочей задачи, это также явилось предпосылкой к необходимости максимального предупреждения неверных рабочих шагов. Здесь же прилагается самостоятельно изготовленная памятка о необходимости подготовки рисунка под сквозную живопись специально подобранной сквозной краской.

В силу сложного технологического языка федоскинской лаковой миниатюры изучение этого вида ДПИ требует большего времени на освоение, чем многие другие его виды. *Исполнительский* модуль для лаковой миниатюрной живописи остаётся фундаментальным и традиционно не меняющимся, поэтому и самым обеспеченным методически, но формирование жёстких исполнительских компетенций как знаний в конкретной предметной области сегодня требует разработки усиливающих дополнительных механизмов. Для этого знакомство с основными видами традиционной масляной миниатюры теперь начинается с отдельных живописных элементов – фрагментов плотной и сквозной живописи (рис. 1).



Рис. 1. Элементы сквозной и плотной живописи

Это позволяет понять алгоритм ведения аналогичных работ в обоих случаях. Новая практика уже показала, что перенос полученного опыта на большую работу происходит легче, самостоятельнее.

Условный *творческий модуль* сформирован необходимостью постепенного и параллельного с исполнительским мастерством введения в творческую и художественно-проектную деятельность. Специальная композиция требует периодического обращения к ней именно с учётом специфики направления. На протяжении всего курса предложено несколько заданий для такого пролога в творческую работу. Одно из них – аналитическое упражнение-разбор профессионального изделия с лаковой миниатюрой. Студентам предложена форма с примерными встроенными категориями для анализа готовой и профессиональной работы для выделения технологических элементов, составляющих произведение (рис. 2). Такой анализ на выявление составляющих гармонию по общим для композиции ДПИ критериям позволяет затронуть максимум обязательных признаков и стилистических особенностей. В задании на понимание специфики произведения основу всего анализа составляют механизмы сложения и составления творческой работы. Таким образом, мы способствуем формированию понимания свёрнутых индуктивно понятий для их последующего разворачивания (развёртывания). В форме предложено определить цветовую палитру в виде шкалы из основных цветовых отношений; степень контраста (а не просто тональную градацию), т.е. определение пропорции – соотношения самого тёмного, самого светлого и среднего тонов; внутренние направления и оси; композиционные ритмы; членение плоскости (зонирование); симметрия – ассиметрия. Для формирования знаний о конкретной школе (в данном случае – федоскинской лаковой миниатюре) предложено определить: какие использованы живописные (и другие изобразительные) приёмы? В какой степени работа декоративна, и чем обеспечена декоративность, т.е. какими средствами и приёмами решена задача. В этой же связи необходимо осмыслить и определить средства выражения образа, а значит, и сам образ. Для стартового эксперимента не было дано никаких образцов, кроме опорных инструкций и направляющей задачи, что позволило дополнительно диагностировать уровень знаний учащихся.

Особенное место в таком анализе должна занимать попытка понять и объяснить смысловую идею автора. В качестве примера приведён ряд ключевых слов, но приветствуется и культурный текст. Толкование произведения как упражнение развивает способность к смыслотворчеству. Важная позиция отводится схематизации изображения. То есть обратный разбор сюжета, усложнённого в своём законченном виде деталями, объёмами к формальной композиции – схематичному балансу условных пятен. Таким образом, в каждом окне таблицы ставится задача сфокусировать внимание под определённым углом, в определённом ракурсе.

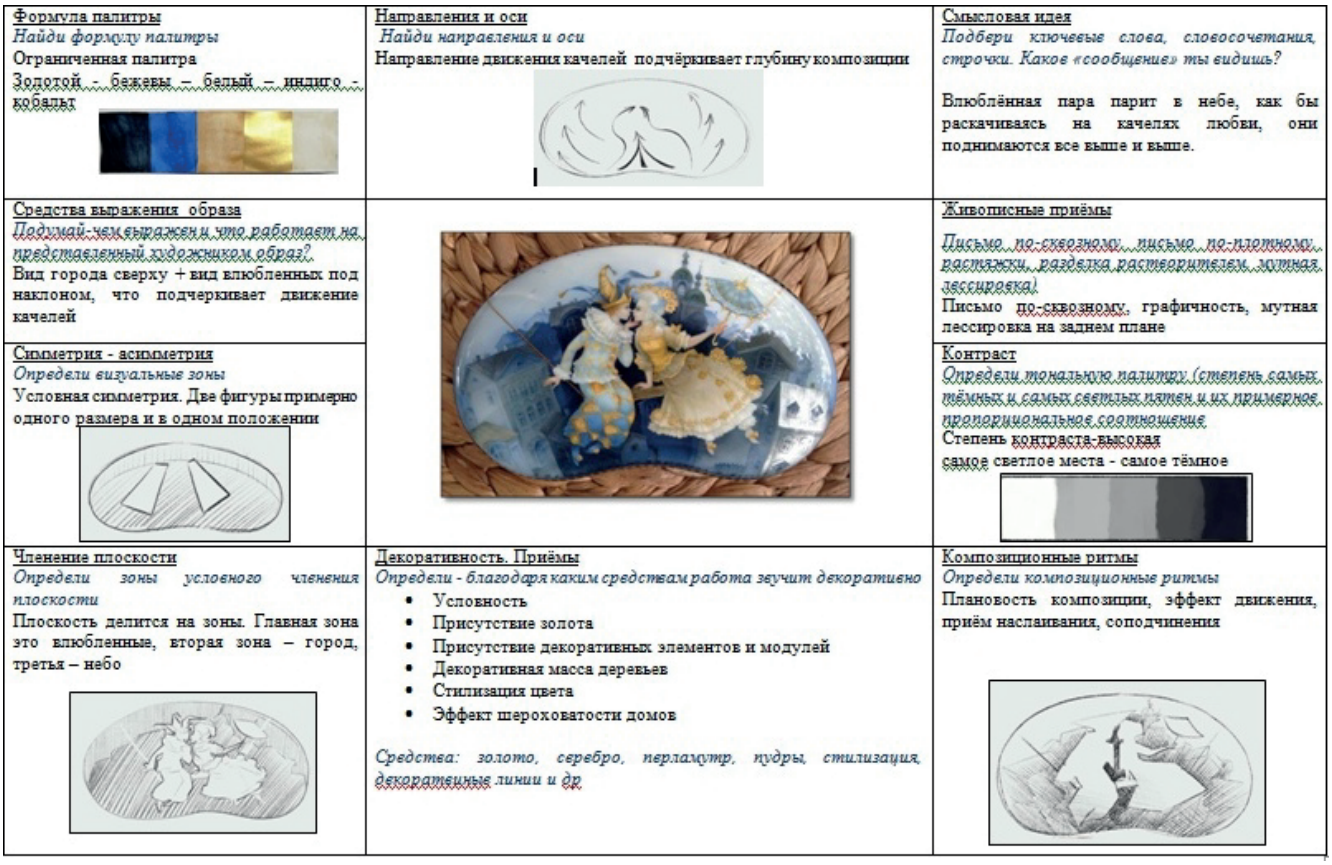


Рис. 2. Аналитический разбор композиции

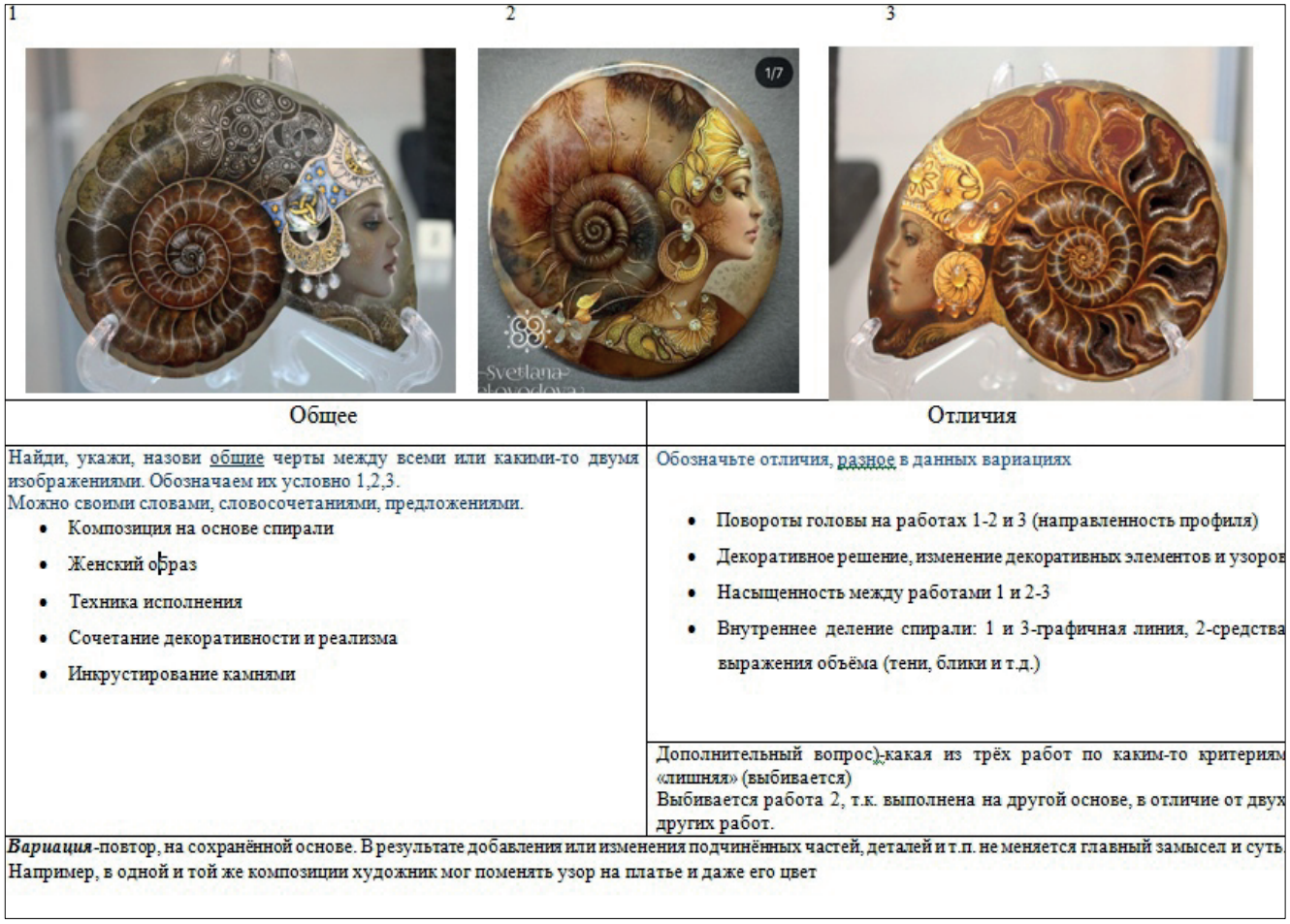


Рис. 3. Аналитическое упражнение «Вариация»

Задание подразумевает следующие виды деятельности: проектная, художественно-аналитическая, поисковая. Все окна таблицы содержат вопросы открытого типа, требуют осмысления и анализа.

Следующее упражнение творческого модуля посвящено вопросу вариации – одной из самых частых практик художника декоративно-прикладного искусства. Умение «варьировать» произведения ДПИ и НП определено ФГОС в числе результатов подготовки художника народных промыслов. Но в образовательной практике этому не уделяется должного внимания. Следовательно, в отсутствии учебной направляющей и производственной практики в ближайшем будущем для становления способности к варьированию необходимо обеспечить понимание его сущности хотя бы на теоретическом уровне. Для знакомства с этим понятием в качестве аналитического упражнения также предложена разработанная форма с вариациями одного мотива профессионального художника лаковой миниатюры С. Беловодовой (рис. 3.). Поставлены задачи определить в похожих работах аналогии и отличия, дано формальное определение вариации.

И ещё одно задание базового уровня творческого модуля – оформление подчинённых частей изделия на основе главного живописного мотива. Любое изделие в материале, имеющее более одной плоскости, ставит вопрос об оформлении, что подразумевает поисково-творческую и художественно-аналитическую деятельность. Оформление подчинённых частей работы на основе главного мотива, на наш взгляд, – своеобразный и доступный переход к творческой работе. Так как решение пространства, окружающего центральную часть изделия, декорирование подчинённых частей на основе главного мотива является поисковым действием творческого характера. Мы не просто подбираем орнамент или декор, он составляется на основе выделения характерных элементов по смыслу, художественно-образному признаку или стилистике, по декоративности и стилизации. Для решения этой учебной задачи предлагается пошаговый алгоритм в следующей последовательности:

- анализ основного мотива;
- выделение, вычленение характерных элементов или мотива в главном изображении;
- проектирование декора на основе выделенных элементов с предоставлением вариантов.

Утверждённый вариант переносится в материал, а разработанные эскизы помещаются в рабочую папку как зафиксированный опыт ведения творческо-исполнительской работы.

Так, для оформления декоративных каминных часов *«Ренессанс»* в формате выпускной квалификационной работы студентом разработано оформление обратной стороны фигурных часов на основе силуэтных деревьев с задачей продолжения главной темы картины Сандро Ботичелли «Весна» (рис. 4). Мелкие



Рис. 4. Декоративные часы "Ренессанс"

пятна цветов были распространены по окружению всего фундамента декоративного предмета. Получившийся эффект мелкой крошки вызывает ассоциации с мрамором – одним из характерных материалов классики.

В оформлении декоративной шкатулки *«Климт»* в качестве декорирующих элементов использованы фрагменты, присутствующие в мотиве главного изображения – конфигурации и цвета. Из данных деталей сформированы пятна, визуально объединённые в углы, по масштабу и необходимой гармонии, поддерживающие главную плоскость изделия.

По такому же принципу сформирована образность декоративного комплекта «Муза». Главная шкатулка с известным профилем работы А. Мухи задумана как футляр для конкретного содержания – набора украшений (рис. 5).



Рис. 5. Выпускная работа 2021 года

Изобразительный мотив для украшений разработан на основе выбранных из живописи элементов – листьев эвкалипта, декоративных лент и др., и подчинённых их форме и масштабу. Созвучие и перекличка установленных и использованных общих элементов собирают многопредметный комплект в единое целое.

Новая практика с применением разработанных алгоритмов уже показала определённые положительные результаты в виде повышения общей мотивации учащихся, их учебной активности, заинтересованного отношения к предмету и уровня самостоятельности. В дипломных работах 2020 года Государственной экзаменационной комиссией отмечена высокая культура подачи выпускниками профессионального продукта и культура его презентации. Выпускные работы содержат творческие элементы, а текстовая часть – глубокое исследование, грамотно и подробно составленные технологические карты. Авторы проявили высокую инициативу и заинтересованность в получении дальнейшего образования. В настоящее время новая методика корректируется в текущем учебном процессе.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам).* Москва, 2014. Available at: http://akptb.biisk.ru/wpcontent/uploads/normativdoc/spo_spec/54.02.02%20
2. *Философская энциклопедия.* Москва, 1970; Т. 5.
3. Юцявичене П.А. *Основы модульного обучения.* Вильнюс, 1989.
4. Ермоленко В.А., Данькин С.Е. *Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее.* Москва: ЦПНО ИТОП РАО, 2002.
5. Мочалова М.Н. *Содержание обучения исполнительскому мастерству федоскинской лаковой миниатюрной живописи в среднем профессиональном образовании.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2020.
6. Колмогоров А.Н. *Теория информации и теория алгоритмов.* Москва: Наука, 1987.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 54.02.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (po vidam).* Moskva, 2014. Available at: http://akptb.biisk.ru/wpcontent/uploads/normativdoc/spo_spec/54.02.02%20
2. *Filosofskaya `enciklopediya.* Moskva, 1970; T. 5.
3. Yucyavichene P.A. *Osnovy modul'nogo obucheniya.* Vil'nyus, 1989.
4. Ermolenko V.A., Dan'kin S.E. *Blochno-modul'naya sistema podgotovki specialistov v professional'nom licee.* Moskva: CPNO ITOP RAO, 2002.
5. Mochalova M.N. *Soderzhanie obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu fedoskinskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi v srednem professional'nom obrazovanii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
6. Kolmogorov A.N. *Teoriya informacii i teoriya algoritmov.* Moskva: Nauka, 1987.

Статья поступила в редакцию 09.04.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-120-122

Timofeeva S.P., *senior teacher, Baltic State Technical University "Voenmeh" n.a. D.F. Ustinov (St. Petersburg, Russia), E-mail: timofeeva_sp@bk.ru*

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG CHINESE STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article determines the importance to develop socio-cultural competence in the study of Russian as a foreign language. The level of formation of communicative competence and its most important components of speech, linguistic, socio-cultural competences have been determined. On the basis of the ascertaining experiment, the work confirms the need to create an educational and methodological complex that introduces Chinese students to the museum space of St. Petersburg, contributing not only to the study of Russian as a foreign language, but also to the culture of the history of the country of the language being studied, as well as the formation of socio-cultural competence. Immersion in a new linguistic space through acquaintance with the cultural space of St. Petersburg contributes to the effective teaching of Russian as a foreign language.

Key words: **communicative competence, socio-cultural competence, linguistic environment, linguistic picture of the world, communicative approach, museum space of St. Petersburg.**

С.П. Тимофеева, *ст. преп., Балтийский государственный технический университет «Военмех» имени Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург, E-mail: timofeeva_sp@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье определяется значимость формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как иностранного. Определены уровни сформированности коммуникативной компетенции и ее важнейших составляющих: речевой, языковой, социокультурной компетенций. На основании проведенного констатирующего эксперимента подтверждена необходимость создания учебно-методического комплекса, знакомящего китайских студентов с музейным пространством Санкт-Петербурга, способствующего не только изучению русского как иностранного, но и культуры истории страны изучаемого языка, а также формированию социокультурной компетенции. Погружение в новое языковое пространство через знакомство с культурным пространством Санкт-Петербурга способствует эффективному обучению русскому как иностранному.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, языковая среда, языковая картина мира, коммуникативный подход, музейное пространство Санкт-Петербурга.**

Актуальность исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости разработки учебно-методического комплекса для формирования социокультурной компетенции китайских студентов в условиях языковой среды на основе музейного пространства Санкт-Петербурга. В ходе исследования были поставлены следующие задачи: 1) определить понятие и компоненты социокультурной компетенции; 2) выявить её ключевые компоненты. 3) установить первоначальный уровень сформированности социокультурной компетенции для определения тематической направленности и лексико-грамматической наполняемости учебно-методического комплекса «Музейное пространство Санкт-Петербурга». Для реализации поставленных задач был проведен анализ и обобщение теоретических положений, эмпирических данных в ходе лингвистических и лингводидактических исследований по проблемам формирования социокультурной компетенции, изучен и обобщен педагогический опыт обучения иностранных студентов в условиях языковой среды; осуществлено анкетирование и тестиро-

вание китайских студентов с целью подтверждения оправданности формирования социокультурной компетенции на основе текстов культуроведческого содержания. Теоретическую базу исследования составили основополагающие работы отечественных и зарубежных исследователей Е.М. Верещагина, В. Г. Костомарова [1], А.А. Леонтьева [2], В.Э. Риске [3], В. В. Сафоновой [74], М.И. Фурмановой [5] и Hirsh E.D. Jr., Celce-Murcia [6] др.

Китайские студенты, приезжая на учебу в Санкт-Петербург или любой другой город России, погружаются в новую языковую среду, которая, с одной стороны, способствует скорейшему изучению русского языка, с другой стороны, процесс социокультурной адаптации вызывает некоторые трудности. Поэтому уже несколько десятилетий в методике преподавания РКИ особое значение имеет проблема влияния языковой среды на инофона. Языковая среда – это «совокупность информации на языке страны, в которой находится или обучается данному языку иностранец» [7, с. 20]. Н.А. Журавлева выделяет ее функции: 1) информативную (источник языковой и лингвострановедческой информации) [7]; 2) мотивационную (активизирует познавательную и коммуникативную деятельность коммуникативной деятельности); 3) коммуникативную (способствует формированию речевой деятельности студентов, коммуникации с носителями языка); 4) акселеративную (способствует эффективному изучению иностранного языка) [7]. Все эти функции языковой среды должны быть применены в образовательном процессе.

Являясь одной из важней составляющих коммуникативной компетенции, социокультурная компетенция может быть определена как «субкомпетенция», включающая различные компоненты:

1. Культурологический (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) включает в себя мировоззрение и мировосприятие моделей коммуникативного поведения в данной языковой среде.

2. Лингвострановедческий (знание и применение лексических единиц с национально-культурной семантикой в условиях межкультурного общения).

3. Социолингвистический (языковые особенности социальных слоев).

4. Социально-психологический (знание и применение различных социокультурных сценариев, национально-культурных моделей, используя определенные коммуникативные тактики, характерные для данной культуры) [3].

Социокультурная компетенция определяется как «знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания...» [8, с. 333]. В.В. Сафонова и П.В. Сысоев определяют четыре компонента данной компетенции:

1) «социокультурные знания (знания о стране, духовных и культурных ценностях, особенностях менталитета, традициях);

2) общение, соответствующее социокультурной ситуации, корректное понимание культуры;

3) понимание фактов иноязычной культуры, включая способность избегать и решать социокультурные конфликты при общении);

4) корректное применение социально маркированных языковых единиц в зависимости от области общения, умение применять определенные единицы речи в различных сферах межкультурного общения и корректное понимание различий в родной и иноязычной культурах» [8, с. 287].

Таким образом, необходимым условие формирования социокультурной компетенции является соизучение языка и культуры. Изучение языка в неразрывном единстве с культурой становится необходимым условием успешной коммуникации с представителями иноязычной культуры. И.Э. Риске определяет социокультурную компетенцию как «совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в соответствии с нормами языка и речи и традициями культуры носителей языка» [3, с. 8], в основе которой лежит ценностное отношение «к общечеловеческой и национальной культуре, стремление к диалогическому общению с другими народами и культурами» [3, с. 8, 12]. Проанализировав исследования в области педагогики, можно сделать вывод, что социокультурная компетенция включает когнитивный, поведенческий и эмоционально-оценочный аспекты.

Методисты отводят особую роль в обучении русскому языку как иностранному формированию умений, знаний и навыков в определённых социокультурных ситуациях, чтобы применять язык в когнитивных и коммуникативных целях. Знание культурных реалий позволяет лучше ориентироваться в новой культурно-языковой среде и чувствовать себя комфортно, вступая в коммуникацию с носителями языка. Огромное значение приобретает приобщение китайских студентов к общекультурным ценностям. Предполагается формирование культуросообразного образования, воссоздание в образовательных структурах значимых для определенной языковой среды национально-культурных доминант и особенностей пребывания в данном социокультурном пространстве.

Изучая русский язык, инофоны получают возможность узнать русскую языковую картину мира, познакомиться с русской национальной культурой, традициями, что способствует расширению знаний о родной культуре ее уникальности и своеобразии. В результате чего можно констатировать, что соизучение языка и культуры служит мощным мотивационным стимулом для изучения русского как иностранного.

Государственный стандарт ТРКИ1 и ТРКИ2 предусматривает умение ориентироваться и реализовывать коммуникативные интенции в социокультурной сфере (музей, театр, выставка и др.). Для выявления исходного уровня социокультурных знаний был проведен констатирующий эксперимент, включающий три этапа. Студентам второго курса Чанчуньского университета, обучающимся по программе 2+2 было предложено пройти анкетирование, тестирование. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 30 студентов. Задача тестирования – определить уровень социокультурной компетенции как важнейшей части коммуникативной.

Тестирование включало проверку уровня языковой компетенции в соответствии с общим уровнем владения языка ТРКИ I. Время проведения констатирующего эксперимента было ограничено двумя акад. часами. Тест включал в себя вопросы закрытого типа. Например:

Санкт-Петербург находится на берегу

1. Финского залива
2. Финским заливом
3. Финском заливе

Завтра мы пойдем на экскурсию музей

1. Достоевского
2. Достоевским о
3. Достоевском

Студенты интересуются

1. Культурой и историей России
2. Культуру и историю России
3. О культуре и истории России

М.Ю. Ломоносов был

1. Известным учёным
2. Известный учёный
3. Известному учёному

Выставка «Китайский фарфор» будет работать до …..

1. Пятого октября
2. Пятое октября
3. Пятым октябрём

Для проверки уровня сформированности навыков чтения и монологического высказывания во второй части теста были созданы текст и диалоги лингвострановедческого содержания. Для снятия трудностей понимания текста лексика, не входившая в лексический минимум, была переведена на китайский язык.

Прочитайте текст. Ответьте на вопросы

Санкт-Петербург – это один из красивейших городов мира. По количеству имен он тоже рекордсмен! Его называют городом белых ночей, трех революций, Северной Венецией, городом на Неве, городом-героем, культурной, северной или морской столицей, музеем под открытым небом… За свою 300-летнюю историю он трижды менял имена: Санкт-Петербург – Петроград – Ленинград. Во времена Петра I город назывался Санкт-Петербурх, а сам царь называл Парадизом. В переводе с французского это значит РАЙ. Сейчас туристы часто называют его просто Питер.

Санкт-Петербург – это большой культурный центр России. Здесь жили многие известные архитекторы, художники, писатели, композиторы. Часто говорят, что это город мостов и островов, музеев и дворцов, соборов и парков. Каждый, кто побывал в Петербурге, на всю жизнь запомнит его прямые улицы, широкие проспекты, огромные площади, прекрасные дворцы и соборы, гранитные (花岗岩) набережные и разводные мосты (吊桥).

Больше четверти всех музеев России находится в Санкт-Петербурге. Уже три года Петербург получает приз за лучшее направление культурного туризма. Вот почему к нам приезжает 10 млн человек в год, что в два раза больше, чем жителей Петербурга. Многие туристы приезжают в наш город, чтобы побывать в Эрмитаже, Русском музее, Кунсткамере и других музеях. В Петербурге так много музеев, что каждый найдет свой. Они помогают изучить историю, культуру города.

1. *Чем известен Санкт-Петербург?*
2. *Сколько раз город менял названия?*
3. *Как называют Петербург?*
4. *Какая численность населения Санкт-Петербурга?*
5. *Чем славится Петербург?*

Примите участие в диалоге. Продолжите беседу.

1. – Ты уже был в Эрмитаже?

– Нет, не был. Но завтра собираюсь. А что там можно увидеть?

– …….

Проведенное тестирование показало, что уровень лексико-грамматических знаний значительно выше умений строить речевые высказывания. У участников эксперимента сформированы умения и навыки работы с текстом (выделять в тексте ключевую информацию, выражать свое отношение, воспроизводить информацию из текста по вопросам). Можно констатировать низкий уровень сформированности социокультурной компетенции, т.к. у учащихся, почти не обладающих социокультурными знаниями культуроведческого характера, имеющих низкий уровень лексического запаса, связанного с национально-культурной семантикой, вызвало затруднение построение корректного монологического и диалогическое высказываний.

Вторая часть констатирующего эксперимента включала анкетирование, в ходе которого китайские студенты письменно отвечали на вопросы открытого и закрытого типа:

Вы отправились в путешествие. Где вы побываете в первую очередь, чтобы больше узнать о городе?

1. *В музее*
2. *В храме*
3. *На улицах и проспектах*
4. *В парке*
5. *В библиотеке*
6. *В магазине*

Открытые вопросы анкеты предполагали развернутый ответ на вопросы:

1. *Откуда вы получаете информацию о Петербурге или других городах России.*
2. *Изучали ли вы музеи Петербурга в Китае?*
3. *О каких музеях уже слышали или читали?*
4. *Продолжите фразы:*
5. *Я думаю, что Петербург…..*
6. *Я знаю, что Санкт-Петербург…*
7. *Какие ассоциации у вас связаны с Санкт-Петербургом:….*

У китайских студентов, приезжающих в Санкт-Петербург для обучения, именно знакомство с культурой, архитектурой города вызывает наибольший интерес, что было подтверждено в ходе констатирующего эксперимента, проведенного за 2014 – 2019 гг. В ходе анкетирования 98% китайских студентов отмечали заинтересованность изучением истории и культуры Санкт-Петербурга, а 93% из них – желание изучать музеи нашего города. Значительную часть информации (68%) китайские студенты узнают благодаря интернет-сайтам или из рассказов преподавателей и друзей (23%). Полученные данные в ходе анкетирования свидетельствует, что, изучая русский язык в Китае, студенты почти не владеют культурологическими знаниями или знакомятся с ними самостоятельно. Проведенный констатирующий эксперимент свидетельствует о заинтересованности студентами изучения русского языка через историю, культуру страны изучаемого языка.

Огромный социокультурный потенциал Санкт-Петербурга позволяет эффективно использовать изучение его культурологических реалий в аспекте преподавания РКИ. Музейное пространство Санкт-Петербурга позволяет познакомить китайских студентов с важнейшей частью русской языковой картины мира. Музейные предметы, залы, здание, место музея в городском пространстве концентрируют в себе историю, культуру, традиции, тем самым транслируют русскую картину мира, способствуют успешной адаптации в новой языковой среде, устойчивой мотивации к изучению русского языка.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что оправданным является погружение в новое языковое пространство через знакомство с культурным пространством Санкт-Петербурга. Музей, являясь универсальным средством знакомства с культурой и историей страны изучаемого языка, может выступать мотивирующим и культурообъединяющим фактором, способствующим формированию понимания другого социокультурного пространства.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. Руководство.* Москва: Русский язык, 1990.
2. Леонтьев А.А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения. *Русский язык за рубежом.* 1983; № 4: 60.
3. Риске И.Э. *Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2000.
4. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.* Москва: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991.
5. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка*. Автореферат … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
6. Celce-Murcia M., Dorney Z., Thurrell S. *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Applied linguistics.* Available at : https://www.academia.edu/23196475/Communicative_Competence_A_Pedagogically_Motivated_Model_with_Content_Specifications
7. Журавлева Н.А. *Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1981.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов.* Москва: Русский язык. Курсы, 2019.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: Metod. Rukovodstvo.* Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Leont'ev A.A. Obuchayuschie funkcii yazykovoj sredy i problema intensifikacii vklyuchennogo obucheniya. *Russkij yazyk za rubezhom.* 1983; № 4: 60.
3. Riske I.`E. *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii u uchaschihsya starshej stupeni obucheniya na materiale angloyazychnoj po`ezii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam.* Moskva: Vysshaya shkola; Amskort intern`eshnl, 1991.
5. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka.* Avtoreferat … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
6. Celce-Murcia M., Dorney Z., Thurrell S. *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Applied linguistics.* Available at : https://www.academia.edu/23196475/Communicative_Competence_A_Pedagogically_Motivated_Model_with_Content_Specifications
7. Zhuravleva N.A. *Yazykovaya sreda kak obuchayuschij faktor i rezerv povysheniya `effektivnosti kratkosrochnogo obucheniya russkomu yazyku.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1981.
8. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2019.

Статья поступила в редакцию 04.05.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-122-124

***Timofeeva S.P.,** senior teacher, Baltic State Technical University "Voenmeh" n.a. D.F. Ustinov (St. Petersburg, Russia), E-mail: timofeeva_sp@bk.ru*

FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS ON THE BASIS OF THE TEXTBOOK "MUSEUMS OF ST. PETERSBURG". The article defines the necessary components of socio-cultural competence in the study of Russian as a foreign language. The analysis of various points of view regarding this problem allows to present its structure and components. The purpose of the study is to develop a textbook on the topic "Museums of St. Petersburg", which allows to form the socio-cultural competence of Chinese students, based on the studied and methodically justified methodological principles. The author emphasizes the role of taking into account the principles of interactivity and dialogue of cultures when creating a textbook that introduces Chinese students to the museum space of St. Petersburg, including texts of cultural content that reveal the cultural, natural, historical and cultural components of the St. Petersburg space. Examples of different types of exercises that contribute to the formation of socio-cultural competence are given.

Key words: **socio-cultural competence, dialogue of cultures, principle of interactivity, Museum space of St. Petersburg, Chinese students.**

***С.П. Тимофеева,** ст. преп., Балтийский государственный технический университета «Военмех» имени Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург, E-mail: timofeeva_sp@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «МУЗЕИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА»

В статье определяются необходимые составляющие социокультурной компетенции при изучении русского языка как иностранного. Анализ различных точек зрения относительно данной проблемы позволил представить ее структуру и компоненты. Цель исследования – на основе изученных и обоснованных методических принципов разработать учебное пособие по теме «Музеи Петербурга», позволяющее сформировать социокультурную компетенцию китайских

учащихся. Подчеркивается роль учета принципов интерактивности и диалога культур при создании учебного пособия, знакомящего китайских студентов с музейным пространством Санкт-Петербурга, включающего тексты культуроведческого содержания, раскрывающие культурно-природные, историко-культурные составляющие петербургского пространства. Приводятся примеры различных типов упражнений, способствующих формированию социокультурной компетенции.

Ключевые слова: **социокультурная компетенция, диалог культур, музейное пространство Санкт-Петербурга, китайские учащиеся.**

Актуальность исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости разработки учебно-методического комплекса для формирования социокультурной компетенции у китайских студентов на основе музейного пространства Санкт-Петербурга. В ходе исследования были поставлены следующие *задачи*: 1. Определить понятие социокультурной компетенции. 2. Выявить её ключевые компоненты. 3. Определить наполняемость учебно-методического комплекса, раскрывающего музейное пространство города. *Теоретическую базу* исследования составили труды Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [1], В.В. Сафоновой [2], М.И. Фурмановой [3], Е.В. Победаш [5] и др., где авторы придерживаются мнения, что социокультурная компетенция является некой «субкомпетенцией», составляющей коммуникативную компетенцию. *Практическая значимость* исследования заключается в том, что обозначенные принципы формирования социокультурной компетенции и сформированный на их основе учебно-методический комплекс будут способствовать успешному обучению иностранных студентов в русской языковой среде.

Последние годы в практике преподавания русского языка как иностранного бесспорным является тот факт, что изучение иностранного языка неразрывно связано со знакомством с иноязычной культурой, которая воспринимается через призму родной культуры. Восприятие «чужой» культуры проходит несколько этапов от отторжения к сопоставлению, далее – к осмыслению и интерпретации, заключительным этапом становится ее принятие. Обучение в русле диалога культур способствует не только расширению знаний о стране изучаемого языка, но и родной культуре, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации к изучению языка, эффективной межкультурной коммуникации на изучаемом языке.

Анализ научной литературы [1 – 5] позволил выделить необходимые составляющие социокультурной компетенции (рис. 1).

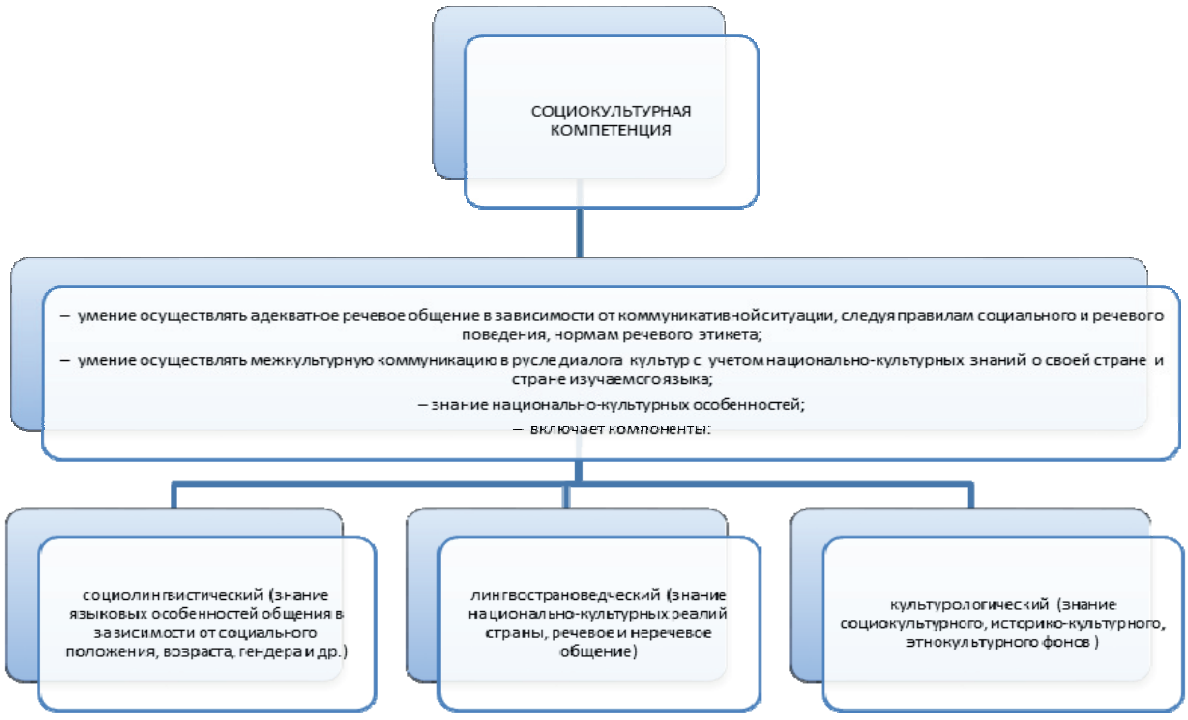


Рис. 1.

Можно сделать вывод, что социокультурная компетенция проявляется на различных уровнях:

- коммуникативно-когнитивном (применение социокультурных знаний о культуре, истории, традициях, реалиях в межкультурном общении, верная трактовка культурных явлений);
- ценностно-смысловой (формирование ценностного и личностного представления об иноязычной культуре, уважительного отношения к иноязычной культуре);
- социально-диалоговый (аксиологическом) (правильное применение соответствующих правил, норм речевого общения, готовность к осуществлению межкультурной коммуникации).

На основе выделенных необходимых компонентов, составляющих социокультурную компетенцию, было научно обосновано, разработано, экспериментально проверено учебное пособие по теме «Музеи Петербурга», построенное с учетом основных принципов теории учебника нового поколения. Данное пособие рассчитано на уровень владения языком В1-В2. Его создание было основано на идее формирования социокультурной компетенции китайских студентов в условиях языковой среды на основе музейного пространства Санкт-Петербурга. Базовой учебной единицей пособия становится учебный текст, содержащий культурологический, линвокультурологический и лингвострановедческий компоненты. Разработанный учебно-методический комплекс включает в себя несколько тематических групп: «Домик Петра I», «Летний дворец Петра I», «Кунсткамера». Музейное пространство понимается в широком смысле, включает музейную экспозицию, территорию, окружающую музей (Петровскую и Университетскую набережные, Летний сад), культурно-природные составляющие петербургского пространства (белые ночи, наводнения, ураганный ветер, дождь, пасмурное небо, красавицу Неву, великолепные парки и т.д.). Тексты максимально широко раскрывают значимые факты из истории Санкт-Петербурга, что удовлетворяет познавательный интерес учащихся.

В ходе разведывательного эксперимента были выделены места, которые наполняют смыслом и оживляют культурное пространство Петербурга. Знакомство с культурой и историей города начинается с Петровской набережной, где «был город заложен». Прочитав тексты, совершив учебную экскурсию по залам Домика Петра, студенты знакомятся с распорядком дня, характером Петра Великого, с историей строительства Петербурга, градостроительными особенностями города. Приведем фрагмент текста из данного учебно-методического комплекса: «….*Так проявилась идея строительства новой европейской столицы, где будет все лучшее для процветания России. Город строился по образцу городов Европы. Сам Петр I рисовал план города на Неве, который определял положение мостов, площадей, прямых улиц. Сначала иностранные, а потом русские архитекторы принимали участие в строительстве Петербурга. Царь задумывал город как город-крепость, город-порт, научный центр и город-праздник. Пётр называл город «окном в Европу». Вскоре мечта исполнилась, Санкт-Петербург стал одной из красивейших столиц Европы…».*

Один из важнейших принципов обучения – диалог культур России и Китая – остается малоизученным явлением. Понимая важность развития торговых отношений, царь Петр I отправил посольство в Китай. Из Китая в России привозили шелк, фарфор, рис, чай. Китайским учащимся в Санкт-Петербурге будет интересно узнать, что в Петербурге царила мода на китайское искусство: вазы, лаковые миниатюры, мебель, шелковые панно. В китайском стиле декорировались кабинеты, как, например, во дворце Монплезир в Петергофе. Китайские вазы, стоившие целое состояние, украшали Меньшиковский дворец. Лоренц Ланг в

1715 году привез экспонаты для Кунскамеры и создал подробное «Описание государства Китайского». Залы первого музея украшают уникальные предметы: парные курительницы «Слоны с чашами драгоценностей», механическая игрушка «Небесная Ладья». Потом в Европе и при дворе Екатерины появился новый стиль шинуазри (от фр. chinoiserie – китайщина). Дворцы и павильоны в этом стиле украшают дворцово-парковые ансамбли Царского села и Ораниенбаума, а Петровскую набережную – львы Ши-Цза, такие львы-лягушки охраняли вход в храм. Шар в лапах фантастического зверя символизирует знания. На постаменте надпись о том, что эти львы доставлены в 1907 году из Гирина. Прогулка по садику Дружбы, миниатюрной копии сада «Юй Юань» в Шанхае создаст приятное настроение и станет хорошей темой для коммуникативных упражнений.

Музейное пространство позволяет реализовать принцип интерактивности через упражнения, творческие задания, оформление пособия: фотографий, карт, схем, таблиц, репродукций, инфографики, гиперссылок, видеофрагментов, интернет-ресурсов. Примеры интерактивно-коммуникативных, поисково-коммуникативных заданий:

• Пройдите по гиперссылке https://rusmuseum.ru/cabin-of-peter-1/photo/483/, рассмотрите фотографии комнат дворца и расскажите, что вы видите на столе, какие предметы вас удивили.

• Прослушайте экскурсию (https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fvirtual.rusmuseumvrm.ru%2Fcabin_of_peter%2F&cc_key=), вставьте пропущенные слова в текст.

• Рассмотрите карту, перечислите города и страны, которые посетил Петр I.

• Рассмотрите изображения традиционных китайских предметов из собрания Кунсткамеры, расскажите о них русскому другу.

• Проведите экскурсию от лица Петра I, Екатерины I по одному из залов музея.

• Составьте рекламный проспект по музею.

Учебное пособие содержит систему упражнений, разработанную с учетом традиционно составляющих этапов работы над текстом.

– Языковые (некоммуникативные). Среди которых можно выделить подстановочные, трансформационные:

Например: Вставьте вместо точек глаголы: посещать /посетить, бывать, побывать. Напишите все возможные варианты:

1. Вчера делегация из Китая …… достопримечательности Петербурга. 2. Если ты хоть раз …. наш город, ты этого не забудешь никогда. 3. Мы хотим ….. Зимний дворец.

– Речевые (коммуникативные). Например: *Что бы вы спросили у экскурсовода? Придумайте аналогичный диалог, используя таблицу и ваши знания о домике Петра I.*

Извините,	*не могли бы вы сказать*	*Когда?*
	я хотел бы узнать	*Где?*
Простите,	*мне хотелось бы знать*	*Кто?*
	вы не знаете	*Как?*
	повторите, пожалуйста	*Какой?*
	я не понял	*Сколько?*
	мне интересно	

– Условно-речевые (условно-коммуникативные). Например: *Найдите вторую часть предложений.*

1. *Петр жил в своем Домике …*
2. *Петр Первый владел в совершенстве …*
3. *Русский царь в быту был очень скромным:…*

А) … только в теплое время;

Б) … четырнадцатью рабочими профессиями;

В) … ему были не нужны роскошь и богатство;

Интерес к музейному пространству Петербурга при формировании социокультурной компетенции объясняется его богатым культурологическим потенциалом, который реализуется при интеграции в образовательный процесс музейных экскурсий и учебных текстов. Особое значение придается созданию в упражнениях реальных коммуникативных ситуаций, что является эффективным средством формирования социокультурной компетенции.

Например: *1. Договоритесь с вашими друзьями, когда вам удобно пойти в музей. Рассмотрите несколько вариантов.*

2. Позвоните по телефону и договоритесь об экскурсии на любое удобное время.

3. Вы недавно были на экскурсии в Домике Петра I. Расскажите, как проходила экскурсия? Что понравилось/ не понравилось на экскурсии?

4. Вспомните все, что вы уж знаете о музее. Проведите экскурсию по Домику Петра I: а) от имени экскурсовода; б) от имени Петра I.

5. Ваш друг приезжает к вам на 2 дня (неделю), составьте культурную программу.

6. Во время экскурсии по городу вы ходите уточнить информацию. Задайте вопросы экскурсоводу, используя следующие обращения и предложения:

– *Простите, я хотел бы узнать (спросить)…*
– *Простите, не могли бы вы сказать (рассказать)…*
– *Простите, я не понял …*
– *Простите, я не расслышал…*

1. Вы хотите узнать, почему Петр выбрал именно это место для строительства новой столицы Российской. 2. Вы просите рассказать, что нового появилось в России при Петре. 3. Вы хотите знать о значении «Великого посольства» для России. 4. Вы хотите уточнить, когда Петр поехал в Европу и сколько времени там провел. 5. Вы хотите знать, почему Петербург стал «окном в Европу».

В результате проведенного учебного эксперимента с использованием учебного пособия, включающего интерактивно-коммуникативные упражнения с учетом принципа диалога культур, учебные тексты культуроведческого содержания, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной был установлен более высокий уровень сформированности навыков письменной и устной речи, что объясняется не только методически оправданным комплексом упражнений, но в большей степени высоким уровнем учебной мотивации. Результаты проведенного эксперимента свидетельствует о продуктивности данной методики. Таким образом, учебное пособие по теме «Музеи Петербурга» позволяет познакомить китайских учащихся с лингвострановедческой, культурологической, социолингвистической информацией, составляющей социокультурную компетенцию.

Музей как центр материально-духовной культуры дает иностранным учащимся уникальную возможность создания коммуникативных ситуаций, способствует развитию словарного запаса, знакомству с историей и культурой страны изучаемого языка, формированию понимания другого социокультурного пространства, но главное – более интенсивному обучению. Применение в образовательном процессе разработанной методики будет способствовать эффективному формированию социокультурной компетенции, что способствует комфортному пребыванию в иноязычной среде, эффективному и корректному осуществлению межкультурной коммуникации и общению с представителями родной и иноязычной культуры, формированию уважительного отношения к иноязычной культуре, всестороннему развитию личности студента.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. Руководство.* Москва: Русский язык, 1990.
2. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.* Москва: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991.
3. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка*. Автореферат … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
4. Победаш Е.В. *Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ: на материале текстов русско-китайского диалога культур.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
5. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. Москва: МГЛУ, 2005.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: Metod. Rukovodstvo.* Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam.* Moskva: Vysshaya shkola; Amskort intern`eshnl, 1991.
3. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka*. Avtoreferat … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.
4. Pobedash E.V. *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii kitajskih uchaschihsya v praktike obucheniya RKI: na materiale tekstov russko-kitajskogo dialoga kul'tur.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
5. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka*. Departament po yazykovoj politike. Strasburg, 2001. Moskva: MGLU, 2005.

Статья поступила в редакцию 04.05.21

УДК 37.064 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-125-127

***Fortova L.K.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru*
***Edzhibadze A.V.**, postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: tamaz-dancer@mail.ru*

MORAL EDUCATION OF TEENAGERS AS A TOOL FOR PREVENTING THEIR INTERPERSONAL CONFLICTS. The article analyzes moral education of adolescents as a mechanism for the prevention of their interpersonal conflicts. The article postulates that moral education is a two-sided process that manifests itself, on the one hand, in the symbiosis of the moral qualities of the individual and the social environment; on the other hand, attention is focused on the longitude of the process of moral education, because the endogenous component of the personality is transformed throughout the entire period of ontogenesis. The third component of moral education is its conditional effectiveness, because it is impossible to verify its results in the form of a test or exam. Competent organization of educational and cognitive activity allows to overcome the gap between consciousness and behavioral strategy, when moral education will be a tool for the prevention of interpersonal contradictions among adolescents.

Key words: **moral education, adolescents, interpersonal conflict, prevention, two-sidedness, longitude, educational and cognitive activity.**

***Л.К. Фортова,** д-р пед. наук, проф., Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru*
***А.В. Эджибадзе,** аспирант, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: tamaz-dancer@mail.ru*

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

В данной статье анализируется нравственное воспитание подростков как механизм профилактики их межличностных конфликтов. В статье постулировано, что нравственное воспитание – это двусторонний процесс, проявляющийся, с одной стороны, в симбиозе нравственных качеств личности и социальной среды, с другой стороны, акцентировано внимание на лонгитюдности процесса нравственного воспитания, ибо эндогенная составляющая личности трансформируется на протяжении всего периода онтогенеза. Третьей составляющей нравственного воспитания является его условная результативность, ибо проверить его результаты в форме теста или экзамена невозможно. Грамотная организация учебно-познавательной деятельности позволяет преодолеть разрыв между сознанием и поведенческой стратегией, когда нравственное воспитание будет являться инструментом превенции межличностных противоречий среди подростков.

Ключевые слова: **нравственное воспитание, подростки, межличностный конфликт, профилактика, двусторонность, лонгитюдность, учебно-познавательная деятельность.**

Изменившиеся социально-политические условия развития российского общества явились причиной кризиса системы воспитания и породили девальвацию нравственного сознания прежде всего наиболее сензитивных страт населения – детей, подростков и молодежи в целом. Деструктивные межличностные конфликты являются причиной роста девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних, преступлений против личности, экстремизма, правового нигилизма.

Поэтому неслучайно, что сегодня общая концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России от лица Президента РФ В.В. Путина констатирует, что общество только тогда может решать масштабные национальные задачи, когда оно обладает системой нравственных ценностей, уважением к культурному наследию, родному языку, памяти предков. Это национальное богатство выступает фундаментом для упрочения монолитности и независимости страны, служит базисом обыденной жизни и основой для экономических и политических решений [1, с. 2].

Рассуждая о нравственном воспитании подростков, мы должны отметить, что у этого феномена есть целый ряд проблем, включающих аморфные цели воспитания, отсутствие единых подходов. Научить нравственности невозможно, ее формирование происходит в процессе активной деятельности индивида, реализации им нравственных ориентиров и последующего перевод их в самовоспитание.

Сегодня мы считаем целесообразным говорить о защищенной нравственности, поскольку постиндустриальное общество характеризуется ростом двойных стандартов, реальным и виртуальным мошенничеством, индифферентностью, индивидуализмом и дезориентацией. Обучая нравственным канонам, педагоги и родители должны обращать внимание подростков на те сомнительные предложения, которые к ним могут поступать от разного рода деструктивных личностей, ответом на которые должно быть твердое «нет».

Нам представляется, что высоконравственный, творческий, социально зрелый подросток не может инициировать деструктивные конфликты, разрушающие как его самого, так и партнеров по общению. Он будет пытаться искать конструктивные пути выхода из создавшейся конфликтной ситуации, а социальная и духовная зрелость помогут ему сориентироваться на главной составляющей поведенческой стратегии.

Мы разделяем точку зрения Л.С. Выготского, отмечавшего в свое время, что нравственное воспитание, как педагогическая категория, должно быть обязательным атрибутом каждого человека, поскольку его необходимо внедрять в общую поведенческую стратегию. Абсолютно лишним является морализация, назидание. Акцентировать внимание необходимо на ненасилие и свободу выбора подростком социальных моделей поведения. Ошибкой является внимание к наказанию, его последствиям, поскольку не совершающий деструктивных конфликтов и поступков человек не по велению совести, а из-за страха наказания может рассматриваться таким же безнравственным, как и преступивший моральные нормы [2, с. 256].

Можно ли случайному человеку определить, что в некоей образовательной организации обучающиеся представляют собой нравственно-воспитанный контингент? Считаем, что если дети и подростки проявляют не просто активную жизненную позицию, но отвечают за свои поступки, демонстрируют толерантность по отношению к другому, эмпатию, умеют слушать и слышать, можно говорить о том, что у таких школьников есть представление и осознание нравственной воспитанности.

По мнению Б.Т. Лихачева, моральная социализация является той траекторией, которая актуализирует нравственное развитие личности. Ученый утверждает, что в социальной среде происходит взаимодействие индивида с другими социальными системами, обогащение опытно-социального взаимодействия, который, в конечном итоге, и инициирует становление личности [3, с. 212].

Социальный опыт, полученный подростком в обществе, в процессе его познания, коммуникации трансформируется в субъективный капитал личности, а овладение нормами морали и права позволит индивиду сформировать нравственные качества.

Механизм трансформации педагогических воздействий в индивидуальный саморазвивающийся контент личности является интериоризацией. Результатом этого процесса выступает нравственная воспитанность индивида.

По мнению В.Т. Чепикова, нравственная воспитанность личности представлена нравственными мотивами, нравственными аттитюдами и нравственными привычками. Эти составляющие детерминируют переход от интериоризации к экстериоризации, когда представление о нравственной воспитанности личности подтверждается ее поведенческой стратегией [4, с. 23].

Объектом нашего исследования являются подростки, специфика развития которых состоит в повышенной восприимчивости к усвоению социальных ориентиров и ценностей, а также поведенческих моделей, в том числе в конфликтных ситуациях, существующих между индивидами. Поскольку для подростков характерна подражательность, то во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми они имитируют поведение своего идеала, при этом делая акцент на своей автономности и развитии самосознания, по большому счету – эпатажа.

Нельзя не согласиться с Е.А. Зимней, что в подростковом возрасте осуществляется реализация и приспособление, и индивидуализация, и интеграция [5, с. 217].

Не секрет, что в основе нравственного воспитания подростков лежит психологически комфортная поликультурная образовательная среда, обогащенная

просоциальной деятельностью, коммуникативностью, конструктивным опытом, грамотно организованная педагогом. В современных реалиях потенциал поликультурной среды как ведущего механизма нравственного воспитания личности еще не в полной мере изучен педагогами и психологами, но уже помогает формированию нравственных составляющих индивида.

В.А. Сухомлинский творил в 20 веке, но и сегодня его работы актуальны как никогда. Например, в статье «О поступках» ученый пишет, что поступок всегда детерминирован сознательной деятельностью, и люди поступают так, как позволяет им совесть. Поступки человека – это отражение уровня его нравственной культуры [6, с. 189]. Выбор поведенческой стратегии человека – это, прежде всего, результат тех аттитюдов, которые сформировались под воздействием той воспитательной базы, которая была заложена ребенку с рождения. Духовный мир человека формируется до последних стадий онтогенеза. Отсюда можно сделать вывод о лонгитюдности процесса нравственного воспитания. Нельзя получить сертификат или диплом о том, что человек окончил курсы нравственности. На протяжении всей жизни человек может как обогащать свой внутренний мир, так и падать на социальное дно.

Анализируя жизнь человека, его поступки, поведенческую стратегию в целом, родители и педагоги делают вывод, что формирование нравственных качеств подростка напрямую зависит не только от желаний семьи, школы, но и социального заказа общества в целом, ожидающем от его членов служения родине, ярко выраженной гражданской позиции и ответственной поведенческой стратегии. Мерилом усвоения критериев нравственности является анализ поведения подростков в межличностных отношениях в начале обучения и спустя какое-то время. Мы имеем в виду, что адекватность межличностного взаимодействия подростков напрямую зависит от совершенства организации процесса нравственного воспитания подростков в школе, в учреждении дополнительного образования и при неформальном общении. Изменившееся субъективное отношение к сверстникам, взрослым людям, к окружающему социуму в виде появившейся толерантности, принятия другого, формирования уважительного к нему отношения являются свидетельством нравственной воспитанности личности.

Педагог – это ключевая фигура, на которую дети должны равняться, прислушиваться и впитывать советы и консультации. Возникает вопрос: каждый ли педагог является образцом нравственности и имеет моральное право формировать ее у школьников? С другой стороны, даже если условно предположить, что, имея диплом педагогического вуза и обладая, безусловно, нравственными качествами, сможет ли он сформировать нравственные ориентиры у школьников? Считаем, что в высшей школе приоритетное значение имеет учебный процесс, а не внеаудиторный. Поэтому профессорско-преподавательский состав вузов должен поставить себе задачу, что воспитание студентов должно проходить именно в аудиторной работе. Мы обращаем внимание, что эта задача не только кураторов, тьюторов, но всего профессорско-преподавательского корпуса в целом. В процессе обучения студенты должны усвоить не только основы преподаваемых дисциплин, но и научиться интерпретировать полученные знания в практической плоскости, освоить модель поведения, которая поможет им реализоваться не только как высокопрофессиональным специалистам, но и нравственным личностям.

Анализируя воздействие учебных дисциплин высшей школы на социалистическую общественно-экономическую формацию, мы можем отметить, что при всей идеологической обусловленности они содержали много воспитательных идей и конкретных материалов для их реализации. В частности, это позволило формировать патриотизм, гражданственность, человеколюбие, коллективизм, ответственность, морально-волевые установки. На наш взгляд, нравственные качества не должны зависеть от политической конъюнктуры, идеологии, экономики, поэтому и современные программы изучаемых курсов в высшей школе должны опираться на нравственный тезаурус, обосновывать систему его раскрытия и демонстрировать образцы проявления нравственных качеств при взаимодействии людей.

Что же требуется от преподавателей? Задачей профессорско-преподавательского состава высшей школы является обогащение содержания учебных дисциплин нравственными категориями, популяризация воспитательных мероприятий, помощь неимущим, одиноким людям с ограниченными возможностями здоровья, помощь бескорыстная, не разовая, а в системе. Нравственно воспитанный человек не будет оголтело провоцировать конфликтную ситуацию, поскольку его поведенческая стратегия дает четкое представление о том, что это социально зрелый человек, четко представляющий свою жизненную миссию. Мы прекрасно понимаем, что любой человек может быть подкован теоретически, но эта теория никак не проявляется в его поведении и деятельности. Именно активная жизненная позиция поможет выпускникам вузов, а впоследствии и их ученикам преодолеть разрыв между словом и делом, сознанием и поведением, теорией и практикой.

Как мы уже отмечали, поликультурная среда, представленная системой работы, сложившейся в образовательной структуре, обычаями и традициями, направленными на развитие познавательного интереса подростков, инициирующая их желание и способность к межкультурной коммуникации, осуществлению просоциальной деятельности, конструктивной поведенческой стратегии, способствует формированию личности, обладающей нравственной устойчивостью и социальной зрелостью, позволяющей ей строить свои взаимоотношения на основе равноправия и уважения.

Почему же поликультурная образовательная среда считается эффективным инструментом для нравственного воспитания подростков и, как следствие, будет способствовать профилактике их межличностного противодействия? Да, это неслучайно, поскольку для этого образовательного контента характерны следующие качества:

1) поликультурность, поликонфессиональность, многонациональность – составляющие, формирующие уважительное отношение к представителям другой культуры, религии, этноса, патриотизм, взаимовыручку и другие;

2) конструктивный диалог в виде вербальных и невербальных коммуникаций, позволяющий обмениваться духовными ценностями и способствующий успешному развитию в обществе и нравственному совершенствованию несовершеннолетних;

3) уважительное отношение к конструктивным дискуссиям, позволяющим подросткам обогащаться опытом межличностного взаимодействия и формировать уважение к мнению другого;

4) обогащение родной культуры, формирующей патриотизм через изучение и принятие других культур, традиций, обычаев;

5) достижение высокого уровня самопознания, определение своего статуса и реноме через самокритичное отношение.

Поликультурность – это феномен, характеризующий образовательные структуры не только в России, но и во всем мире. Что касается поликультурной образовательной среды – это не догма, а динамичное явление, самым позитивным образом сказывающееся на нравственном воспитании подростков. Считаем целесообразным проследить генеалогию формирования нравственных качеств личности, выступающих основой превенции деструктивных межличностных конфликтов среди подростков.

Начальный этап формирования нравственных качеств личности характеризуется обменом информацией между субъектами воспитательного процесса, нравственным просвещением, проходящим в форме дискуссионного аквариума, дайджест-обсуждений, кейс-стади, дебрифинга, информационного лабиринта, мозгового штурма, ролевых и деловых игр, квестов, тренингов и других форм работы.

Эмоционально-чувственный этап формирования нравственных качеств подростков характеризуется эмоциональной реакцией школьников на предложенный материал. Рекомендуемыми формами работы на этом этапе являются кейс-стади, эмпатическое овладение ситуацией, социальные проекты, просоциальная деятельность, экскурсии, походы, мероприятия по сохранению памятников старины, экологические движения и другие.

Поведенческо-волевая сфера формируется через игровые технологии, как традиционные, так и инновационные, деловые и ролевые игры.

Хотелось бы обратить внимание родителей, педагогов и самих подростков, что пребывание их в поликультурной среде – еще не залог того, что они сформируют у себя нравственные ориентиры. Более того, при стечении ряда обстоятельств подростки могут «обогатиться» аморальными моделями поведения. Другими словами, чтобы поликультурная среда актуализировала нравственное воспитание подростков, оно должно проходить под внимательным наблюдением педагога, который четко представляет себе цели, задачи и систему работы, и сам является образцом моральных и правовых норм.

Таким образом, чтобы подростки были нравственно воспитанными и могли переводить любую деструктивную конфликтную ситуацию в конструктивную, они должны пребывать в среде, представляющей собой симбиоз воспитания и социализации, создающей возможность взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Групповые ценности, интериоризующиеся в дальнейшем в личностные качества субъекта и выражающиеся в его мировоззренческой и поведенческой стратегии, формируются через волю, настойчивость, преодоление трудностей, разрешение конфликтных и спорных ситуаций, ориентацией на ответственную поведенческую стратегию.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.* Москва, 2009.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* Москва, 1991.
3. Лихачев Б.Т. *Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК.* Москва, 1992.
4. Чепиков В.Т. *Воспитание нравственных качеств младших школьников:* учебно-методическое пособие. Гродно, 2001.
5. Зимняя И. А. *Педагогическая психология:* учебное пособие. Ростов-н-Дону, 1997.
6. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения:* в 3 т. Составители О.С. Богданова, В.З. Смаль. Москва: Педагогика, 1979; Т. 1.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii.* Moskva, 2009.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya.* Moskva, 1991.
3. Lihachev B.T. *Pedagogika: kurs lekcij: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij i slushatelej IPK i FPK.* Moskva, 1992.
4. Chepikov V.T. *Vospitanie nravstvennyh kachestv mladshih shkol'nikov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Grodno, 2001.
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnoe posobie. Rostov-n-Donu, 1997.
6. Suhomlinskij V.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya:* v 3 t. Sostaviteli O.S. Bogdanova, V.Z. Smal'. Moskva: Pedagogika, 1979; T. 1.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-127-129

***Fursova P.V.**, teaching assistant, Department of Sociology and Management, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (Moscow, Russia); postgraduate, Department of Social and Cultural Activities and Performing Arts, Institute of Culture and Arts, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: polinafursova@yandex.ru*

SOCIO-CULTURAL SUPPORT IN TEACHING ACTIVITIES AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS. Currently, the education system is undergoing changes in its structure. This is due to changes in such spheres of life as economic, political and social. The needs of a life-changing society also require the educational system to be updated. Society needs that the orientation of education should turn towards the formation of a full-fledged and fully developed personality. And, as everyone knows, the structure of education will always be subject to public demands, namely, the peculiarities of the socio-cultural values of society. Thus, the new direction of education should be aimed at organizing the humanization of the educational environment. The ideas of the humanistic orientation of the process of teaching and raising a child confirm the priority of universal values: the free personality of the child, the development of his talents and abilities, personal and equal communication with other people. Modern society creates order for a new type of person: creative, active, mobile. Education at this historical stage is designed to form the student's ability to construct a social reality, and its main result can be considered the assimilation of the socio-cultural experience of a person. In this process, it is impossible not to note the importance of the teacher. In the works of scientists and researchers, you can find a lot of evidence that a real teacher should contain various qualities and characteristics, talents and skills.

Key words: **humanization of educational environment, pedagogy, pedagogical activity, socio-cultural activity, socio-cultural support.**

***П.В. Фурсова**, ассистент, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, аспирант департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств Института культуры и искусств Московского городского педагогического института (МГПУ), г. Москва, E-mail: polinafursova@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время система образования претерпевает модификации своей структуры. Это обусловлено изменением таких сфер жизни, как экономической, политической и социальной. Потребности общества также требуют от образовательной системы обновления. Ему необходимо, чтобы направленность образования обернулась в сторону формирования полноценной и всесторонне развитой личности. А, как всем известно, структура образования всегда будет подчиняться общественным запросам, а именно – особенностям социально-культурных ценностей общества. Таким образом, новое направление образования должно быть направлено на организацию гуманизации образовательной среды. Идеи гуманистической направленности процесса обучения и воспитания ребенка подтверждают приоритет общечеловеческих ценностей: свободная личность ребенка, развитие его талантов и способностей, личностное и равноправное общение с другими людьми. Современное общество создает порядок для нового типа человека: творческого, активного, подвижного. Образование на этом историческом этапе призвано сформировать у обучающегося способность конструировать социальную реальность, и его основным результатом можно считать усвоение социально-культурного опыта человека. В данном процессе нельзя не отметить важность педагога. В трудах ученых и исследователей можно найти множество подтверждений того, что настоящий педагог должен содержать в себе различные качества и характеристики, таланты и умения.

Ключевые слова: **гуманизация образовательной среды, педагогика, педагогическая деятельность, социально-культурная деятельность, социально-культурное сопровождение.**

В настоящее время история социально-культурной деятельности и социально-культурного сопровождения только складывается как самостоятельное научное направление.

Понятие «социально-культурная деятельность» определяется как функциональная интегративная область деятельности, являющаяся одним из ключевых элементов социальной работы, целью которой выступает организация содержательного и рационального досуга людей, благоприятно воздействующая на развитие личности.

Вклад в развитие социально-культурной деятельности был внесен М.А. Ариарским, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильниковым, В.П. Сергеевой, П. Сорокиным, В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко и другими учеными в областях культурологии, педагогики, философии.

Ряд авторов по-разному рассматривают определение «социально-культурное сопровождение», М.Р. Битянова определяет аккомпанемент как «движение с обучающимся рядом, а иногда и немного впереди» [1, с. 85].

Чурекова Т.М. в своих трудах указывает следующее определение: «Социально-культурное сопровождение – это целенаправленная деятельность педагога по созданию социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, повышения педагогического мастерства педагога и учреждения, «субъект-объектные отношения» [2, с. 97].

Необходимо отметить разницу между социально-культурным сопровождением и социально-культурной поддержкой: первое предполагает минимальное вмешательство сопровождающего в деятельность обучающегося, а зачастую и исключительно создание организационно-педагогических условий, в то время как поддержка может реализовываться исключительно преподавателем для решения проблем обучающегося.

Основываясь на полученной информации, можно сделать вывод, что под социально-культурным сопровождением понимается целенаправленная деятельность сопровождающего и сопровождаемого относительно его возможностей развития, жизненных ориентиров, перспектив и взаимодействия с обществом.

Целью социально-культурного сопровождения является помощь в адаптации и социализации конкретной личности в обществе.

Зарождение данного процесса как практического направления произошло поздно, около 1990-х годов, однако теоретические вопросы стали подниматься приблизительно в 1970-е гг.: ученые стали спорить о важности социологических аспектов в исторической антропологии. К середине 1980-х картина изменилась, стали появляться предположения о том, что для изучения исторических ценностей недостаточно знать только их идеи, необходимо понимать и особенности их порождения, и возникновения в конкретный промежуток времени. Тогда ученые задумались о синтезе двух познавательных стратегий [3, с. 131].

Многие ученые, пытавшиеся описать важность интегративной функции в социальной истории как части исторических дисциплин пришли к выводу о необходимости создания новых моделей аппарата, которые станут отвечать заданным требованиям. Тогда им пришлось реализовать социально-культурный подход в своих работах для реализации исторического исследования.

Как было сказано ранее, социально-культурная деятельность становится самостоятельной областью социальной педагогики около 1990-х годов. Тогда исследователи старались доказать важность демократического развития обще-

ства. Это было связано с распадом СССР. Социальная педагогика начинает свое активное развитие в таких странах, как Россия, Беларусь, Украина, Латвия, Литва, Эстония и др.

Социальной педагогикой является наука о создании внешних условий (по отношению к семье и ребенку), формах защиты человека от деструктивных факторов среды и их благоприятного развития [4]. Социальная педагогика является частью педагогики, а ключевая разница заключается в том, что предметом педагогической деятельности является каждый обучающийся, а в социально-педагогической – человек (ребенок или взрослый), который на данный момент находится в трудной проблемной ситуации.

Развитие социальной педагогики и становление социально-культурной деятельности позволило сразу же применить теоретические знания. Стали появляться экспериментальные площадки, где исследователи старались реализовать разработанные методики социально-культурной деятельности на практике.

Важным прогрессивным шагом в развитии социальной педагогики и социально-культурной деятельности стало возникновение направлений обучения «социальная педагогика» и «социальная работа».

Под социальной работой определяется профессиональная деятельность специалиста, целью которого является содействие социальным группам или отдельным личностям в процессе совершенствования, преодоления трудностей способами защиты, коррекции, поддержки и реабилитации.

Изначально обучение носило экспериментальный характер, так как учебные планы только опробовались на студентах, а полноценной методической базы и вовсе не было. Однако спустя 7 лет план обучения был утвержден и скорректирован и дополнялся учебными пособиями по данным специальностям.

Социальная педагогика в своей структуре имеет некоторые отличия от социальной работы – она рассматривает человека как «обучающегося», в отличие от социальной педагогики, которая делает акцент на человеке «нуждающемся». Следовательно, социальная педагогика делает акцент на формировании культурных ценностей.

С приобретением суверенитета бывшими республиками СССР и развитием демократических тенденций в обществе культурная сфера изменила свои ориентации намного раньше других, отказавшись от объектно-субъектной модели в пользу модели субъект-субъект, ставя самого человека как высшую социальную ценность, включая его интересы, потребности, ценности в центр своей деятельности, делая его участником творческой культурной деятельности. Единственная цель государства – повышать формирование социально-культурной деятельности и саморазвитие культуры благодаря правовой, экономической, организационной и иной поддержки культуры [5, с. 42].

К задачам государства можно отнести создание сферы, способной формировать социально-культурное развитие человека, становление его личности, способствовать удовлетворению его духовных потребностей.

Основы социально-культурного сопровождения были заложены в 1986 г. в «Отчёте о встрече учителей-экспериментаторов». В дальнейшем данный документ приобрел название манифест «Педагогика сотрудничества» [6, с. 14]. Авторы указывают противоречивую точку зрения относительно современного общего образования, где центральной задачей ставится обязательное обучение всех детей с самыми разными интересами и навыками «без отказа и отбора» не насильственными методами и не подавляющими их человеческого достоинства.

Популярность авторитарной педагогики, целью которой было донести единое мнение, не имеющее аналогов в системе обучения и воспитания детей, сходило на нет. Появлялась новая культура, которая имела название «ненасилие». Ее целью было развитие толерантности, терпимости, коммуникабельности, открытости. Это была противоположность авторитарному образовательному процессу. Общество нуждалось в появлении новой модели обучения и воспитания, так как необходимо было формировать молодое поколение, способное защитить общество и граждан, развивать страну.

В манифесте «Педагогика сотрудничества» и других работах авторов подчеркивается, что такая задача не стояла перед образовательными системами предыдущих эпох и не могла быть решена при помощи педагогов, которые все еще придерживались традиционных правил. Для того чтобы полностью поменять образовательный процесс, необходимо пересмотреть свое отношение к методам преподавания, к способам организации процесса обучения, структуре взаимоотношений в системе ученик – учитель – родитель и многое другое.

Такие идеи были предложены в теоретических работах и практическом опыте Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталова и других. Системность дидактических идей, предложенных в манифесте «Педагогика сотрудничества», и применимость конкретных методологических решений остаются спорными. Но озвученное тогда требование изменить доминирующий тип отношений внутри школьных классов и вокруг школы приобрело историческое значение: переход от системы подчинения «по вертикали» к установлению отношений сотрудничества и равноправия, необходимость использовать специально разработанные педагогические методы и новые социальные практики для такого перехода.

На рубеже 1980-х – 1990-х годов в педагогической деятельности произошли серьезные изменения благодаря распространенным на то время общественно-педагогическим движениям.

Окончательной формулировке подхода способствовали обширные знания (со второй половины 1980-х годов) многих советских учителей и ученых с представителями социальных образовательных инициатив и западных профессиональных ассоциаций, их идей и опыта. С одной стороны, они обсудили европейские модели социально-культурной деятельности: организация плодотворного сотрудничества между государственными образовательными учреждениями и частными образовательными учреждениями. С другой, – об эффективных способах социально-культурной деятельности на практике других стран, например, прогрессивного образования (англ. Progressive education), развивающего идеи Д. Дьюи, педагогики (фр. Pédagogie Freinet) Френе, продуктивного обучения (в том числе международного движения «Город как школа») и др.

Таким образом, становление социально-культурного сопровождения пришлось на 1990-е годы. Этому послужил распад СССР и необходимость проведения социальной работы с детьми и подростками того времени.

В настоящее время, когда внедрение новых стандартов образования нацелены на полноценное развитие личности обучающегося, роль социально-культурного сопровождения в обществе растет. Такая деятельность позволит образовательным учреждениям в формировании гуманного подрастающего поколения, развитии их личностных качеств и ценностных отношений.

В наши дни социально-культурное сопровождение реализуется по разным направлениям педагогической деятельности: поддержка иностранных граждан, получающих образование на территории нашей страны; поддержка лиц с ограниченными возможностями, одаренных детей; поддержка специального образования и т.д. Однако в социально-культурном сопровождении нуждаются не только лица, имеющие какие-либо особенности, но и обычные обучающиеся, нуждающиеся в поддержке и самоопределении.

Все это указывает нам на необходимость реализации целенаправленной работы по социально-культурному сопровождению обучающихся как одной из форм организации педагогической деятельности.

При этом стоит отметить, что социально-культурная деятельность неразрывна с педагогической деятельностью, так как является одним из способов воспитательного воздействия на личность.

Социально-культурная деятельность как социально ориентированная работа человека по выявлению, сохранению, распространению, ассимиляции и трансляции культурных ценностей, накопленных конкретным обществом, этнической группой, личностью, распространяется в основном на внешкольную и внешкольную сферу «человек» или, как его еще называют, досуг. Поскольку эта деятельность осуществляется в свободное время, носит добровольный характер, отличается свободой выбора и инициативы отдельного человека или группы (социальной, профессиональной, рекреационной и т. д.), она характеризуется глубоко личным характером: ориентация, индивидуальность, определяемая биологическими и социальными потребностями человека, а также этническими и региональными особенностями и традициями.

Профессиональная деятельность педагога направлена на гармонизацию личных и социальных отношений путем оказания помощи отдельным лицам, группам людей и сообществ, испытывающим трудности в социальном функционировании, путем защиты, поддержки, улучшения и реабилитации, а также путем изменения и реформирования некоторых элементов социальной системы.

Педагогика не представляется без реализации социально-культурного сопровождения в современном обществе, где существует большое количество социальных проблем, конфликтов и трудных ситуаций. Педагоги должны быть готовы к решению возникших трудностей, к сотрудничеству с людьми, попавшими в тяжелые ситуации социального характера. В настоящее время, когда внедрение новых стандартов образования нацелено на полноценное развитие личности обучающегося, роль социально-культурного сопровождения в обществе растет. Такая деятельность позволяет образовательным учреждениям в формировании гуманного подрастающего поколения, развитии их личностных качеств и ценностных отношений. Социально-культурное сопровождение является катализатором в самостановлении личности, развитии перспективы профессиональной деятельности, а также умении планировать и ставить личные цели. Сейчас социально-культурное сопровождение реализуется преимущественно по конкретным направлениям педагогической деятельности: поддержка иностранных граждан, получающих образование на территории нашей страны; поддержка лиц с ограниченными возможностями, одаренных детей; поддержка специального образования и т.д. Однако социально-культурного сопровождения требуют не только лица, имеющие какие-то либо особенности, но и обычные обучающиеся, нуждающиеся в поддержке и самоопределении.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1998.
2. Чурекова Т.Е. *Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001.
3. Гагаев А.А. *Русские философско-педагогические учения 18 – 19 вв.: педагогический аспект.* Москва: Русское слово, 2013.

4. Галагузова М.А. Педагогика и социальная педагогика в зеркале современных учебных пособий. *Сибирский педагогический журнал*. 2005; № 2.
5. Гурин Н.А. История социально-культурной деятельности как самостоятельное научное направление. *Молодой ученый*. 2011; Выпуск № 11 (34), Т. 2.
6. *Школа сотрудничества: Манифесты*. Москва: Первое сентября, 2002.

References

1. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoj raboty v shkole*. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
2. Churekova T.E. *Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie lichnosti v sisteme innovacionnyh uchebnyh zavedenij*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2001.
3. Gagaev A.A. *Russkie filosofsko-pedagogicheskie ucheniya 18 – 19 vv.: pedagogicheskij aspekt*. Moskva: Russkoe slovo, 2013.
4. Galaguzova M.A. Pedagogika i social'naya pedagogika v zerkale sovremennyh uchebnyh posobij. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2005; № 2.
5. Gurin N.A. Istoriya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti kak samostoyatel'noe nauchnoe napravlenie. *Molodoj uchenyj*. 2011; Vypusk № 11 (34), T. 2.
6. *Shkola sotrudnichestva: Manifesty*. Moskva: Pervoe sentyabrya, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-129-131

Khasanova P.Kh., *Director, Secondary School No. 60 (Grozny, Russia), E-mail: Phasan21@yandex.ru*

THE BASICS, STRUCTURE AND FUNCTIONAL MANIFESTATIONS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF TEACHER'S ACTIVITY. The article reveals a problem of development of individual style of a teacher of general educational organization. The interdependence of the pedagogical and psychological aspects of the teacher, which affects the successful learning of schoolchildren, is revealed. The main components influencing the formation of an individual style in pedagogical activity are identified and substantiated: perfection of knowledge in the subject area; competence in the field of learning technologies; competence in the field of psychological and pedagogical knowledge and self-improvement. The advantages and disadvantages of different styles of pedagogical activity are considered. A variety of individual styles of teachers in the educational organization contributes to a variety of ways to develop motivation for cognitive activity and subject achievements of schoolchildren. The individual styles of teachers' activity and the qualities significant for the style of pedagogical activity are experimentally determined in the educational organization: experience of pedagogical activity, extraversion, conscientiousness, communicative and organizational qualities. The article highlights continuing education as a source of improving pedagogical skills: the system of professional development, methodological and consulting assistance of colleagues within the educational organization, mentoring, self-education and other methods. The presented material leads to the conclusion that the individual style of the teacher's activity allows increasing the variability and quality of the educational process.

Key words: **style of pedagogical activity, components of individual style, teacher's competence.**

П.Х. Хасанова*, директор МБОУ «СОШ № 60», г. Грозный, E-mail: Phasan21@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье раскрывается проблема становления и развития индивидуального стиля педагога общеобразовательной организации. Раскрыта взаимообусловленность педагогической и психологической сторон работы педагога, оказывающая влияние на успешное обучение школьников. Выделены и обоснованы основные компоненты, влияющие на становление индивидуального стиля педагогической деятельности: совершенство владения знаниями в предметной области; компетентность в области технологий обучения; компетентность в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования. Рассмотрены достоинства и недостатки различных стилей педагогической деятельности. Разнообразие индивидуальных стилей педагогов в образовательной организации способствует многообразию способов развития мотивации к познавательной деятельности и предметной успеваемости учащихся. В образовательной организации экспериментально определены индивидуальные стили деятельности педагогов и значимые для стиля педагогической деятельности качества: стаж педагогической деятельности, экстраверсия, добросовестность, коммуникативные и организаторские качества. В статье выделено непрерывное образование как источник совершенствования педагогического мастерства: система повышения квалификации, методическая и консультационная помощь коллег внутри образовательной организации, наставничество, самообразование и другие методы. Представленный материал приводит к выводу, что индивидуальный стиль деятельности педагога позволяет повысить вариативность и качество образовательного процесса.

Ключевые слова: **стиль педагогической деятельности, компоненты индивидуального стиля, компетентность педагога.**

Важнейшим условием модернизации и развития системы образования является обеспечение образовательных организаций квалифицированными кадрами. Обновление содержания образования, личностно ориентированный подход, развитие педагогических инноваций влияют на организацию педагогической деятельности, расширяют возможности для творчества педагога. Поэтому актуализируется проблема подготовки и повышения квалификации специалистов, активных и компетентных, самостоятельных и креативных, способных выполнять требования Федеральных государственных образовательных стандартов и соответствовать профессиональному стандарту педагога. Установлено, что педагоги, обладающие индивидуальным педагогическим стилем деятельности, обеспечивают многогранное развитие личности учеников и становятся гарантом качественного образовательного процесса. Значит, от того, насколько быстро и хорошо молодые педагоги смогут адаптироваться к профессии, выработать индивидуальный стиль деятельности, а педагоги со стажем будут его совершенствовать, зависит качество обучения, развитие мотивации учащегося к познавательной деятельности и предметная успеваемость.

Профессиональная деятельность педагога представляет собой сложную, развивающуюся систему, разнообразную за счет индивидуального стиля. Под индивидуальным стилем деятельности педагога понимают склад мышления и манеру общения с обучающимися, систему применяемых приемов в обучении и воспитании, которые зависят не только от системы взглядов и ценностей педагога, но и обусловлены его индивидуально-психологическими особенностями и личными качествами. Использование педагогом конкретных механизмов деятельности может происходить как сознательно, так и стихийно.

Для исследования индивидуального стиля педагогической деятельности необходимо учитывать взаимообусловленность педагогической и психологической сторон работы педагога, оказывающей влияние на развитие обучающихся в процессе совместной деятельности. Данной проблеме посвящены труды известных психологов и педагогов: И.А. Зимней [1], Е.А. Климова [2] и В.С. Мерлина, В.И. Загвязинского [3], В.С. Немова, Н.В. Кузьминой и А.Я. Никонова, А.К. Марковой и др. Ученые по-разному определяли понятия «педагогическая деятельность» и «стиль педагогической деятельности».

Так, И.А. Зимняя педагогической деятельностью считала «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования» [1]. Под индивидуальным стилем деятельности она предлагала понимать «устойчивую систему способов, приемов, проявляющуюся в разных условиях ее существования» [1, с. 168].

Е.А. Климов предложил понимать под индивидуальным стилем деятельности «индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [2, с. 49]. В.И. Загвязинский индивидуальным стилем педагогической деятельности считал «систему излюбленных приемов, определенного склада мышления, манерой общения, которая неразрывно связана с системой взглядов и убеждений» [3, с. 195].

Разнообразие понятий индивидуального стиля деятельности отражается во множестве взглядов на компоненты исследуемого понятия. Однако можно выделить следующие основные компоненты: совершенство владения знаниями в предметной области; компетентность в области технологий обучения; компетентность в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования. Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Компетентность в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования выделяют психологи. Они обосновывают позицию, что на формирование индивидуального стиля влияют следующие компоненты: психологические особенности педагогической деятельности; половозрастные и интеллектуальные особенности обучающихся; индивидуальные личностные и психологические особенности педагога: темперамент, целеустремленность, трудолюбие, адекватность самооценки, интеллектуальная активность, наблюдательность, контактность, стаж работы и другие. Таким образом, у педагога, который стремится качественно выполнять свою деятельность, в процессе профессиональной деятельности интегрируются личностные качества, способности, профессиональные компетенции, они реализуются в устойчивой системе методик преподавания и коммуникации и обусловливают успешное решение профессиональных задач.

В своих работах В.С. Мерлин, Е.А. Климов [2] увязывают становление индивидуального стиля деятельности с продвижением педагога на субъективно более высокие уровни деятельности. Такая позиция обусловлена тем, что врожденные и приобретенные в течение жизни качества личности обладают динамикой, позволяющей регулировать поведение человека, не находится в зависимости только от биологических особенностей. Динамика индивидуальной личностной структуры педагога проявляется в его повседневном поведении и педагогической деятельности.

В иерархической структуре личности психологи выделяют четыре подструктуры: биологически обусловленную подструктуру, подструктуру форм отражения, опыта и направленности. В основе данной пирамиды лежит биологически обусловленная подструктура, то есть природные свойства человека: возрастные и половые особенности и темперамент. Следующий уровень пирамиды – психические процессы отражения: восприятие, внимание и память, мышление. Они базируются на природных свойствах личности и развиваются в процессе жизнедеятельности, обучения и тренировок. Успешность и индивидуальный стиль деятельности педагога и психолога в значительной степени зависят от его организаторских, коммуникативных, творческих и конструктивных способностей. Без способности к познанию нового, умения организовать педагогическую деятельность, доброжелательности в общении с учащимися, педагогического творчества, реализации стратегической линии воспитания и обучения школьника невозможна ежедневная педагогическая деятельность и формирование ее индивидуального стиля.

Однако биологически обусловленная подструктура может влиять на поведение педагога больше, чем подструктуры опыта и направленности. Так и происходит у молодых педагогов, еще не имеющих высокого уровня профессионализма. В различных ситуациях, требующих быстрого решения, действия молодого учителя могут быть импульсивны в соответствии с особенностями его темперамента. Размышления и анализ ситуации на основе знаний и накопленного опыта, идеалов и ценностей является обращением к подструктурам высших уровней. Такое обращение позволяет опытным профессионалам преодолевать зависимость от своего темперамента. Еще до возникновения ситуации они анализируют направление ее развития, прогнозируют возможный результат. Реакция опытного педагога на сложную ситуацию менее спонтанна, а действия шире опираются на высшие подструктуры.

Таким образом, в психологической науке (И.А. Зимняя [1], Е.А. Климов [2], В.И. Загвязинский [3] и др.) выделяется индивидуальная система способностей, средств и методов, к которой прибегает педагог в своей деятельности, она и задает индивидуальный стиль педагогической деятельности. На индивидуальный стиль деятельности накладывают отпечаток типологические свойства нервной системы. Они определяют реакцию учителя на внешние воздействия, методы работы и формы контроля и обосновывают позитивное влияние компетентности в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования на индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Совершенство владения знаниями в предметной области и компетентность в области технологий обучения и коммуникации наряду с психолого-педагогическими компетенциями необходимы для обеспечения качественного обучения. Данные компетенции легли в основу классификациях стилей педагогической деятельности.

Так, по А.К. Марковой, существует три вида стилей деятельности, основанных на стилях общения: демократический, авторитарный и либеральный [4, с. 195]. При демократическом стиле между педагогом и учащимся устанавливаются субъект-субъектные отношения, в которых обучающийся является равноправным партнером в обучении. Учитывая мнения и суждения, личностные качества учеников педагог использует советы, просьбы и другие формы воздействия. Функциональным проявлением данного стиля является удовлетворенность педагога своей профессией, профессиональная устойчивость, а также высокая самооценка и интерес к знаниям у учащихся.

При авторитарном стиле между педагогом и учащимся устанавливаются субъект-объектные отношения, в которых школьник является объектом педагогического воздействия. Учитель жестко контролирует выполнение своих требований, не учитывает суждения и мнения учащихся. Приказ и поучение становятся основными методами воздействия педагога. Поэтому у учащихся наблюдается отсутствие стремления к усвоению знаний, низкая самооценка, отсутствие активности, позиция психологической самозащиты и даже агрессивность в поведении. Функциональным проявлением такого стиля является низкая удовлетворенность своей профессией и профессиональная неустойчивость, при этом педагог может занимать лидирующие позиции в коллективе.

При либеральном стиле между педагогом и учащимся устанавливаются субъект-субъектные отношения, но учитель не принимает решений сам, а передает инициативу ученикам. Функциональным проявлением данного стиля является нерешительность педагога, бессистемная организация деятельности и отсутствие контроля, это приводит к неустойчивому микроклимату и скрытым конфликтам в классе в процессе обучения.

Отметим также, что личностные качества учителя проявляются в зависимости от педагогической ситуации. В соответствии с субъект-субъектным подходом к обучению всякая педагогическая ситуация определена настоящими или предшествующими воздействиями педагога на учеников и реакциями учеников на эти воздействия. В каждой ситуации проявляется индивидуальный стиль поведения участников, но педагог должен уметь создать ситуацию успеха педагогической деятельности методами специального конструирования, тогда как ситуации неудачи возникают спонтанно. Создание ситуации успеха педагогом стимулирует активность ученика, мотивирует его на решение учебных задач. Анализ ситуации позволяет выявить причины превращения ее в проблемную, выявить тенденции изменения.

В ходе наработки профессиональных навыков происходит движение педагога по ступеням профессионального мастерства. Субъективные навыки педагога, в том числе и в предотвращении проблемных ситуаций и положительного их разрешения, являются проявлением индивидуального стиля педагогической деятельности. В педагогике стиль деятельности связывают с типическими чертами, характерными для данной профессиональной и социальной среды и индивидуальными чертами, обусловленными характером и воспитанием [5, с. 250].

Функциональные проявления индивидуального стиля учителя характеризуются содержательными, динамическими и результативными характеристиками. Содержательные характеристики включают преимущественную ориентацию учителя, адекватность планирования; использование средств педагогической деятельности. Динамические характеристики определяют гибкость, импульсивность и устойчивость в меняющихся ситуациях; эмоционально положительное отношение к учащимся: личную тревожность; направленность рефлексии в неблагоприятных ситуациях. Результативные характеристики включают стабильность и однородность уровня знаний учащихся, а также интерес к предметным знаниям.

Сочетание содержательных, динамических и результативных характеристик индивидуального стиля педагога определяет систему методов и приемов решения педагогических задач. Рассмотрим классификацию стилей педагогической деятельности на основе результативных, динамических и содержательных характеристик педагогической деятельности. Такая классификация дана А.К. Марковой и А.Я. Никоновой и включает четыре индивидуальных стиля деятельности педагога: рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методичный, эмоционально-импровизационный и эмоционально-методичный [4]. При этом содержательные характеристики определяют методичность или импровизационность, а динамические – рассудительность или эмоциональность.

Для эмоционально-импровизационного стиля характерна ориентация преимущественно на процесс обучения, отбор наиболее интересного материала для урока и менее интересного для самостоятельной работы обучающихся. Это отражает недостаточно адекватное конечным результатам планирование, ориентацию на сильных учеников. В ходе урока оперативно меняются виды работы, используются коллективные обсуждения и творческие задания. Реже используется закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. В данном стиле педагогической деятельности высокая степень интуитивности и творчества сочетается с низкой методичностью.

Для эмоционально-методичного стиля характерна одинаковая степень ориентации как на достижение результата, так и на процесс обучения. Педагог, ориентированный на данный стиль, верно планирует учебный процесс в целом и отдельные уроки, прорабатывает подачу материала и смену видов работы на уроках; ориентируется как на сильных, так и на слабых учащихся. К недостаткам данного стиля можно отнести преобладание интуитивности над рефлексивностью.

Для рассуждающе-импровизационного стиля педагога характерна ориентированность на результат обучения. Используются преимущественно консервативные методики: воспроизведение материала, опрос большого количества учеников, преимущественно отстающих; закрепление материала и контроль. Редко используются коллективные обсуждения и творческие задания. Преимущества высокого уровня рефлексивности сочетаются с недостатками спонтанного поведения педагога на уроках.

Для рассуждающе-методичного стиля педагогической деятельности характерна ориентированность на результаты обучения, качественное планирование учебно-воспитательного процесса, но применяемые педагогические технологии консервативны. Высокая степень методичности опирается на преимущественно репродуктивную деятельность учащихся и традиционные методы обучения. Редко используются коллективные формы работы, активные и интерактивные методы. У педагога, ориентированного на данный стиль, рефлексивность преобладает над интуицией.

Таким образом, каждый из рассмотренных стилей педагогической деятельности имеет как достоинства, так и недостатки. Но в любом случае стиль педагогической деятельности базируется на индивидуально-психологических особенностях человека: биологически обусловленных чертах, которые прослеживаются от рождения и на протяжении всей его жизни, социально обусловленных, приобретаемых в процессе социального развития. Обобщенную характеристику деятельности, которая складывается и проявляется в работе человека, и понимают под индивидуальным стилем деятельности.

Эксперимент по определению индивидуального стиля деятельности педагогов образовательной организации МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Грозного, проведенный по методике А.К. Марковой (75 чел., сплошная выборка), показал, что одной из важных особенностей педагогов, влияющих на стиль деятельности, является стаж педагогической деятельности. В образовательной организации 75 педагогов, из них 32% имеют стаж менее 5 лет, 28% – от 5 до 10 лет и 40% – выше 20 лет. Чем меньше стаж, чем чаще используется импровизационные стили: эмоционально-импровизационный либо рассуждающе-импровизационный. При стаже от 10 лет и более педагоги чаще прибегают к рассуждающе-импровизационному и рассуждающе-методическому стилям. Среди других значимых качеств для стиля педагогической деятельности выделены экстраверсия, добросовестность, коммуникативные и организаторские качества.

По мере приобретения опыта деятельности молодой педагог стихийно или сознательно совершенствует профессиональные качества, преодолевает негативные личностные качества, которые препятствуют достижению успеха. В результате формируется индивидуальный стиль деятельности – «неповторимый вариант типичных для данного педагога приемов работы в типичных для него условиях» [5, с. 252]. Источниками становления и совершенствования педагогического мастерства становится непрерывное образование: система повышения квалификации, методическая и консультационная помощь коллег внутри образовательной организации, наставничество, самообразование и другие методы. Эффективный индивидуальный стиль педагогической деятельности позволяет находить оптимальные сочетания приемов воздействия на учеников для разрешения педагогической ситуации и достижения учебных и воспитательных целей.

Необходимость формирования индивидуального стиля педагогической деятельности обусловлена высокими требованиями современных образовательных стандартов к владению предметными знаниями, возможностями достижения значительных результатов обучения при использовании современных технологий; возможностями влияния на личностные качества и особенности в определенных педагогических условиях. К основным факторам, препятствующих развитию индивидуального стиля педагогической деятельности, Е.М. Снигирева относит стереотипность мышления и боязнь новых форм организации учебной деятельности, недостаточные навыки в переработке информации; отсутствие навыков саморазвития и др. [6, с. 109].

Следовательно, при формировании индивидуального стиля педагогической деятельности, необходимо обращать внимание на выделенные и рассмотренные нами компоненты: совершенство владения знаниями в предметной области; компетентность в области технологий обучения; компетентность в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования.

Для становления и развития индивидуального стиля педагогической деятельности необходимо использование адресной поддержки педагога, основанной на его индивидуально-психологических особенностях. Это возможности системы повышения квалификации кадров; внутриорганизационная методическая помощь педагогам, система наставничества, конкурсы профессионального мастерства и др.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2002.
2. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*. Казань: Издательство Казанского университета, 1969.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва, 2001.
4. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1987; № 5: 41 – 42.
5. Ильясов Д.Ф., Кеспиков В.Н., Селиванова Е.А. и др. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров: в 4 ч. *Актуальные теории и концепции*. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2013; Ч. 1.
6. Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. *Научно-теоретический журнал*. 2011; № 2 (7): 108 – 113.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2002.
2. Klimov E.A. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskih svojstv nervnoj sistemy*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1969.
3. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R.A. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva, 2001.
4. Markova A.K., Nikonova A.Ya. Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya. *Voprosy psihologii*. 1987; № 5: 41 – 42.
5. Il'yasov D.F., Kespikov V.N., Selivanova E.A. i dr. Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti uchitelya: uchebnoe posobie dlya slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih kadrov: v 4 ch. *Aktual'nye teorii i koncepcii*. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS, 2013; Ch. 1.
6. Snigireva E.M. Individual'nyj stil' pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 2011; № 2 (7): 108 – 113.

Статья поступила в редакцию 30.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-131-134

Shatalova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Computer Science and Teaching Methods, Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: giahp@mail.ru*

EDUCATIONAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CONSTRUCTIVENESS OF STUDENTS. The article deals with forming a person for a new modern society. The author substantiates the idea that today people with new personal qualities, such as constructiveness and creative constructiveness, are more successful. Each of these qualities allows the school graduate to quickly adapt to the new conditions of the economic and political community, as well as to solve the problem of competitiveness in the labor market. Based on the study of the foundations of the theory of constructivity, the article introduces the concept of "creative constructivity". The author proposed to consider a number of educational tools for the development of creative constructiveness of students. The article summarizes practical experience in the organization of the educational process aimed at developing the creative potential of students in the framework of constructive educational activities. The author substantiates the pedagogical conditions for the formation of students' abilities to seek a creative approach to learning through constructive knowledge of the surrounding world. The creative component of educational activity is presented by the author through the theory of constructivity in such a way that the teacher can discover new opportunities in the application of proven teaching tools, such as models, constructs, projects. The author comes to the conclusion that an innovative approach to teaching and a system of views aimed at the development of creative constructiveness of students, through educational teaching tools that have become traditional, will help teachers to successfully design innovative educational activities within the framework of the requirements of the Federal State Educational Standard.

Key words: **theory of constructivity, personality, constructivity, creativity, creative constructivity, modeling, design, project activity, project.**

Н.П. Шаталова, *канд. физ.-мат. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, E-mail: giahp@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОНСТРУКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования человека для нового современного общества. Обосновывается идея о том, что сегодня более успешны люди, обладающие новыми личностными качествами, такими как конструктивность и творческая конструктивность. Каждое из этих качеств дает возможность выпускнику школы быстро адаптироваться как в новых условиях экономического и политического сообщества, так и решить проблему

конкурентоспособности на рынке труда. На основе изучения основ теории конструктивности в статье вводится понятие «творческая конструктивность». Автором предложено рассмотреть ряд образовательных средств для развития творческой конструктивности учащихся. Обобщается практический опыт по организации учебного процесса, направленного на развитие творческого потенциала учащихся в рамках конструктивной образовательной деятельности. Обосновываются педагогические условия для формирования умений учащихся искать творческий подход к обучению через конструктивное познание окружающего мира. Творческая составляющая учебной деятельности представлена автором через теорию конструктивности таким образом, чтобы учитель смог обнаружить новые возможности в применении, зарекомендовавших себя средств обучения, таких как модели, конструкты, проекты. Автор приходит к выводу, что инновационный подход к обучению и система взглядов, обращенные на развитие творческой конструктивности учащихся, посредством образовательных средств обучения, ставшими традиционными, помогут учителям в успешном проектировании инновационной учебной деятельности в рамках требований ФГОС.

Ключевые слова: **теория конструктивности, личность, конструктивность, творчество, творческая конструктивность, моделирование, проектирование, проектная деятельность, проект.**

Творческая конструктивность человека и ее формирование связаны с определенными особенностями возраста, своеобразным талантом, высокими интересами и специальными возможностями в работе над творческим процессом. В школьном образовании данный процесс рассматривается как позиция целенаправленного результата в присвоении индивидуальной математической культуры, которая просто необходима для успешной социальной адаптации к жизни в постиндустриальном обществе, где самым ценным качеством является уровень образования, профессионализм.

Результаты обобщенного исследования понятия конструктивности личности широко представлены в теории конструктивности, которая является одним из научных направлений прикладных наук XXI века. Базовым фундаментом теории конструктивности является «понимание регулирования и процесса саморегулирования деятельности человека как совокупности эффективных действий, направленных на преобразование внешнего и внутреннего, реального и нереального пространства» [1, с. 45].

Согласно теории конструктивности под конструктивностью личности следует понимать «плодотворность, конкретность и структурированность во всех проявлениях» мысли и деятельности человека [2].

Одним из средств развития творческой конструктивности является математическое моделирование. Моделирование служит одним из первенствующих средств познания природы и проектирования разнообразных систем и устройств для общественных, экономических, биологических и физических структур, объектов, механизмов и различных устройств. Известны факты результативного использования математического моделирования в конструкции ядерных технологий, авиационных и аэрокосмических систем, в прогнозе огромных атмосферных и глубоких океанических явлений, погоды и т.д. С давних времен математическое моделирование и его использование рассматривают многие отечественные ученые. По словам отечественных мастеров науки, а именно: Б.А. Горлача и В.Г. Шахова [3], математический моделированный образец – это приближённое описание определенного класса математических явлений, которое выражается на математическом языке с использованием всех систем алгебраических математических уравнений и неравенств, сложных дифференциальных или простых интегральных уравнений, различных функций, общих структур геометрических предложений, векторов.

В новых стандартах моделирование рассматривается как универсальное учебное действие. В структуре модели выделяют два компонента: (1) интерфейсный (интерпретационный): описание обозначений; (2) модельно-содержательный (состоит из системы характеристик и системы отношений). Первый можно назвать описательным, а второй – содержательным.

Из работ В.И Рейзлин [4], А.Н Боголюбова [5], Н.П. Шаталовой [6; 7] известно, что все типы систем моделирования могут быть использованы с пользой в определенных сферах человеческой деятельности.

Так, например, С.В. Юдин [8] писал, что моделирование – это процесс построения и использования модели.

В работах Л.Г. Петерсона и Ю.В. Агапова [9] отмечено, что метод моделирования направлен на изучение определенных объектов различных явлений и их моделей, как сложных, так и простых процессов с помощью решения математических задач, при этом для получения новой информации используется математическая модель.

Под математическим моделированием предлагаем понимать учебное математическое действие, необходимое для формирования в представлении структуры объекта, его взаимосвязей и отношений. В математическом моделировании выделим следующие тактические учебные цели: (1) замена оригинала мысленно или реально математической моделью, которая наиболее удобна для работы и доступна; (2) построение схемы модели, которая дает реальное представление об оригинале; (3) исследование всех частей оригинала с помощью математической модели. Любая математическая модель раскрывает следующие основные функции: (1) реальное замещение; (2) оригинальное представление; (3) интерпретацию; (4) математическое исследование. Любая модель реального объекта может рассматриваться как идеальная, так и материальная. Материальная модель, в свою очередь, бывает статической или динамической. Идеальная модель бывает образной, знаковой и мысленной.

Математическое моделирование можно рассматривать в двух видах: (1) математическое моделирование, обладающее содержанием, которое может быть усвоено в конце учебного процесса; (2) математическое моделирование как полноценное учебное математическое обучение. Математические модели основаны на важных закономерностях математического процесса. Математическая модель создается на основе образов, которые наглядно моделируют реальные объекты, а если говорить точнее, то субъект сначала создает мысленную модель данного объекта, а затем – материальную или наглядную модель. Образы моделей создаются мысленно, преображаются в материальные с помощью различных действий, осуществляются на практике.

В процессе развития творческой конструктивности обучающиеся должны уметь не только создавать математические модели, чтобы полностью владеть математическим моделированием как основным методом математического познания, но и использовать готовую модель для решения реальных задач. Творческая математическая деятельность дает важный толчок в развитии полноценного психического развития обучающихся в процессе использования моделей и моделирования в целом. В процессе математического моделирования происходит огромное изменение и овладение целостной системой умственных действий.

В основу уроков по развитию творческой конструктивности учащихся в процессе использования готовых математических моделей и моделирования заложен обычный метод моделирования, при котором учитель эффективно использует форму учебной работы. Здесь подразумевается изготовление обучающимся и под руководством взрослых простых моделей, игр, объемных и плоскостных математических моделей, а также творческое использование готовых моделей для познания реальных объектов и их свойств. В творческой конструктивной деятельности используются замещенные предметы, знаки и символы, карты, планы, различные схемы, графики, таблицы, формулы, рисунки, плакаты, чертежи и макеты.

Для развития творческой конструктивности при выполнении учебных заданий лучше всего использовать готовые модели для познания реальных объектов и их свойств. Используя модели для развития творческой конструктивности, учащиеся и учителя получают следующие дополнительные результаты: творческое развитие школьников продуктивным методом; развитие образного мышления, которое развивает высшие формы мышления; обогащение опыта учащихся в выполнении заданий и достижении целей; закрепление новых знаний, полученных в процессе творческой конструктивной деятельности; развитие коммуникативных навыков в условия, которые создаются для делового сотрудничества в процессе обучения; обогащение словарного запаса; развитие ярких представлений о творческом процессе; глубокое осмысление принципов работы и строения подлинного оригинала с помощью модели.

Для овладения методами моделирования и использования моделей для изучения реальных свойств объектов необходимо изучать метод научного познания, уметь создавать творческую обстановку, для того чтобы обучающиеся могли принимать, понимать и представлять сложный характер взаимосвязей в процессе использования готовых моделей для познания реальных объектов и моделирования.

Важной педагогической задачей в математическом моделировании можно назвать развитие у школьников умений ориентироваться в быстро растущем математическом пространстве, добывать знания и умения, использовать их для решения познавательных и практических задач методами использования моделей в пространстве математического моделирования.

Метод использования моделей реальных объектов и их моделирования представляется как четко организованная и конструктивная деятельность обучающихся, рассчитанная как на достижение результата, так и на приобретение практических навыков.

Другим средством для развития творческой конструктивности обучающихся является метод учебного проекта.

Е.С. Полат [10] неоднократно в своих трудах отмечал, что с помощью проектов возможно осуществление конструктивной деятельности, направленной на решение учебных проблем и заданий, заранее придуманных учителем, которые ограничены определенной тематикой и целью. Проектная деятельность в процессе развития творческой конструктивности опирается на работу в группах, индивидуальную работу, работу в парах.

Ниже представим некоторые классификации проектов, которые можно использовать для развития творческой конструктивности, и дадим их краткую характеристику.

(1) Классификация по методу доминирования деятельности в проекте: творческий, ориентированный, игровой, исследовательский.

(2) Классификация по количеству участников математического проекта: индивидуальный, групповой, в парах.

(3) Классификация по содержанию задания в математическом проекте: монопроект (по одной теме или по одной дисциплине), мегапроект (осуществление метапредметных результатов) [11].

(4) Классификация по координационным задачам проекта: скрытый (участник косвенно участвует в проекте), непосредственный (участник проекта активен и осознанно выполняет все задания, выстраивая самостоятельный план действий) [12].

(5) Классификация по характеру коммуникационной деятельности на уроках математики: в рамках одного класса, в рамках школы, в рамках государства.

Исследовательский – этот тип имеет уже продуманную систему проекта. Прежде чем начать работу над проектом, необходимо его сформулировать цели и задачи. Этот тип должен заинтересовывать каждого школьника проекта и иметь социальную значимость. Творческий – это такой проект, в котором отсутствует определенный алгоритм работы. Перед выполнением проекта необходимо заранее поставить цель и задачу, чтобы получить желаемые результаты, которые и нужно достичь обучающимся. Такими результатами могут быть кроссворды, плакаты, презентации, математические загадки. Ролево-игровые проекты – в них структура работы открыта до окончания проекта. И любой ученик, включенный в работу такого проекта, играет роль, где каждому соответствует свой характер и содержание проекта. Примером могут стать сказочные персонажи, герои с проблемами, которые могут возникнуть и в реальных жизненных ситуациях. Обучающиеся для удобства все роли придумывают сами. Поэтому результаты таких проектов можно определить заранее или же они могут быть выявлены в процессе или в конце работы. Практико-ориентированные математические проекты – такой тип проекта имеет уже сформулированные цели и задачи для работы каждого школьника над ним. Они направлены на ориентацию личностных интересов самих учеников. Следовательно, результатом проекта является плакат, аудиокнига, видеоролик, постановка, презентация в PowerPoint. Этот проект имеет определенный алгоритм действий, где расписана роль каждого школьника. В этом проекте возможно обсуждение проделанной работы; если возникли ошибки, то их исправление; презентации полученных результатов – все это важные аспекты выполнения таких проектов.

Монопроект – в таком проекте необходимо заранее определиться с целями и задачами, формой организации работы и с результатами, которые необходимо достичь в ходе выполнения проекта. Межпредметные проекты выполняются во внеурочное время. Могут включать в себя несколько учебных дисциплин, имеют определенные требования: работа с обучающимися всех учителей-предметников, наличие проработанных форм промежуточного контроля и итоговой презентации.

Проект с открытой координацией – учитель участвует в работе, играя роль координатора, также организует и направляет работу, координирует деятельность всех школьников проекта. Проект со скрытой координацией – учитель является лишь помощником и советчиком, слегка направляет ученика в решении математической задачи.

Проекты внутренние, или региональные – вся работа осуществляется в пределах классов одной школы, разных школ, округов и города в командном решении задач по математике.

Международные проекты – реализуются при школьных обменах математическими знаниями на уроках математики через сеть Интернет или же во внеурочное время. Обучающиеся из разных стран и континентов совместно их разрабатывают. Эту возможность предоставляют учителю современные информационные технологии.

Телекоммуникационные проекты – это проекты по реализации совместной деятельности, которые осуществляются на значительном расстоянии друг от друга, у школьников развиваются навыки коммуникации, творческое мышление, интеллект, приобретаются навыки самостоятельной деятельности в процессе решения математических задач и примеров, расширяется кругозор математического мышления.

Таким образом, для развития творческой конструктивности школьник должен четко уметь определять объект и предмет исследования в проекте математического моделирования, так как результаты математического проекта должны им соответствовать. Критерием эффективности проектной деятельности в моделировании являются личные результаты в развитии творческой конструктивности школьника, например, приобретение опыта работы с моделью, знакомство с новым содержанием исследуемого объекта, деталями. Также в конструктивной творческой работе важно не только ученикам проявлять любознательность и творчество, но и учитель обязательно должен обращать внимание на то, как обучающийся выстраивает свои отношения с одноклассниками при работе в команде. Важным фактором является оформление проекта. Как дополнительный критерий работы над проектом выступает его социальная значимость, польза для общества. В конструктивной творческой деятельности в моделировании учеников презентация проекта показывает, насколько школьник свободно владеет материалом. Из яркой и объемной презентации можно узнать, умеет ли он отвечать на вопросы своих оппонентов, знаком ли с программами компьютера.

К основным учебным проектам для развития творческой конструктивности учащихся можно отнести: презентацию симметричных объектов в природе и их модели в пространстве; тестовые материалы по изучаемой теме; схемы и эскизы для решения учебных проблем; макеты объектов с заданиями практико-ориентированного пространства; видеофильмы или мультфильм; рефераты по темам моделирования.

Оценку влияния качеств, приобретаемых учащимися в процессе моделирования и работы над проектом, на развитие их творческой конструктивности можно рассмотреть при анализе результатов расчетов эмпирических данных, сведенных в табл. 1.

Таблица 1

Уровень развития творческой конструктивности учащихся средствами моделирования и работы над проектом (в %, в динамике)

Группы респондентов / уровень	*Корр-ция*	*Задание с моделями*			*Проектная деятельность*			*Творческая конструктивность*		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Сентябрь 2020 года										
Экспериментальные группы	0,906	8,9	58	33,1	19,7	56,0	24,3	8,3	55,9	35,8
Контрольные группы		7,8	68,7	23,5	10,1	48,7	41,2	9,6	51,3	39,1
Апрель 2021 года										
Экспериментальные группы	–0,142	31,3	57,2	11,5	81,2	5,9	12,9	39,5	46,7	13,8
Контрольные группы		8,9	66,2	24,9	12,4	49,8	37,8	9,9	49,8	40,3
Расхождения, полученные вначале и в конце учебного года (частное)										
Экспериментальные группы	0,630	**3,5**	1,0	0,3	**4,1**	0,1	0,5	**4,8**	0,8	0,4
Контрольные группы		1,1	1,0	1,1	1,2	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0

Строка расхождений в таблице указывает, что умения и навыки, полученные в процессе работы над проектом и с моделями во время изучения дисциплины, повлияли на повышение уровня развития творческой конструктивности (на высоком уровне количество респондентов в экспериментальных группах увеличилось к концу учебного года примерно в 4 раза, а на низком – уменьшилось более чем в 3 раза). Достоверность результатов диагностики доказана при помощи расчетов корреляции по критерию Пирсона. Показатель корреляции полученных расхождений составил большее значение 0,5 (0,630), следовательно, полученные связи достоверны, а расхождения в экспериментальных группах значимы.

Из сказанного выше очевидно, что степень развития творческой конструктивности учащихся при использовании методов проекта и готовых моделей реальных объектов зависит от умений учителя выстраивать новые взаимоотношения при использовании зарекомендовавших себя средств обучения.

Библиографический список

1. Шаталова Н.П. Основы конструктивности современной личности. *Современные исследования социальных проблем.* 2014; № 6 (38): 26 – 34.
2. Шаталова Н.П. Конструктивное творчество как процесс полезной деятельности. *Актуальные проблемы высшей школы*: материалы внутривузовской научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2004: 12 – 14.
3 Горлач Б.А., Шахов В.Г. Математическое моделирование. Построение моделей и численная реализация. *Образовательные технологии и общество*. 2018; № 1: 241 – 252.
4. Рейзлин В.И. *Математическое моделирование*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2004.
5. Боголюбов А.Н. *Основы математического моделирования*. Москва: Наука, 2010.

6. Шаталова Н.П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 136 – 140.
7. Шаталова Н.П. *Учимся работать в школе конструктивного обучения*: учебное пособие. Барнаул: БГПУ, 2006.
8. Юдин С.В. *Математика и экономико-математические модели*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2004.
9. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В. *Развитие и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений*. Москва: Наука, 2008.
10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. *Школьные технологии*. 2006; № 6: 38 – 49.
11. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения. *Психологическая наука и образование*. 2015; № 5: 25 – 33.
12. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. Москва: АРКТИ, 2005.

References

1. Shatalova N.P. Osnovy konstruktivnosti sovremennoj lichnosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2014; № 6 (38): 26 – 34.
2. Shatalova N.P. Konstruktivnoe tvorchestvo kak process poleznoj deyatel'nosti. *Aktual'nye problemy vysshej shkoly*: materialy vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: NGPU, 2004: 12 – 14.
3 Gorlach B.A., Shahov V.G. Matematicheskoe modelirovanie. Postroenie modelej i chislennaya realizaciya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2018; № 1: 241 – 252.
4. Rejzlin V.I. *Matematicheskoe modelirovanie*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2004.
5. Bogolyubov A.N. *Osnovy matematicheskogo modelirovaniya*. Moskva: Nauka, 2010.
6. Shatalova N.P. Konstruktivnaya sreda samoobrazovaniya v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 136 – 140.
7. Shatalova N.P. *Uchimsya rabotat' v shkole konstruktivnogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Barnaul: BGPU, 2006.
8. Yudin S.V. *Matematika i `ekonomiko-matematicheskie modeli*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2004.
9. Peterson L.G., Agapov Yu.V. *Razvitie i diagnostika organizacionno-refleksivnyh obscheuchebnyh umenij*. Moskva: Nauka, 2008.
10. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa. *Shkol'nye tehnologii*. 2006; № 6: 38 – 49.
11. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya kak forma razvivayuschego obucheniya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015; № 5: 25 – 33.
12. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: ARKTI, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 37.018.4: 342.736 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-134-136

Shepeleva L.A., *postgraduate, senior teacher, Department of VIAiD, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
Maryukhina V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: vflya-maruhina@mail.ru*

ANALYSIS OF STUDENTS' SATISFACTION WITH DISTANCE LEARNING RESOURCES. Almost all universities are actively implementing distance learning for students. Research on distance education issues is being carried out. At this stage, distance education as a whole has proved to be an effective form of implementation of the educational process. Distance learning of students began in 2016 at TuvSU. And now we can talk about studying the issues of student satisfaction with learning using the distance form. The main attention in the work is focused on the results of the survey of students of the direction of training 46.03.02 Documentation and archival science in the framework of distance courses. The questionnaire includes various questions to study the opinion on the use of distance learning by full-time and part-time students. The results of the survey generally showed the effectiveness of the use of the distance course in teaching students.

Key words: **distance learning course, Moodle, approbation, questionnaire, satisfaction, result.**

Л.А. Шепелева, *аспирант, ст. преп., ФГБОУ ВО «ТувГУ», г. Кызыл, E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
В.В. Марюхина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «ТувГУ», г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ

Практически во всех вузах активно внедряют дистанционную форму обучения студентов. Осуществляются исследования вопросов дистанционного образования, которое на данном этапе в целом показало себя эффективной формой реализации образовательного процесса. В ФГБОУ ВО «ТувГУ» дистанционное обучение студентов началось с 2016 года. И в настоящее время можно говорить об изучении вопросов удовлетворенности студентов обучением с помощью дистанционной формы. Основное внимание в работе акцентируется на результатах анкетирования студентов направления подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение в рамках дистанционных курсов. В анкету включены различные вопросы для изучения мнения о применении дистанционного обучения студентами очной и заочной форм обучения. Результаты анкетирования в целом показали эффективность применения дистанционного курса в обучении студентов.

Ключевые слова: **дистанционный курс, Moodle, апробация, анкетирование, удовлетворенность, результат.**

Как считают исследователи, развитие дистанционного образования проходило поэтапно. Всего определено 5 этапов, начиная со второй половины XIX века. Сегодня мы находимся на пятом этапе, который начался в конце XX века и продолжается по настоящее время. Применение дистанционного обучения в России началось с момента развития информационных и коммуникационных технологий, а именно с 80 – 90-х годов XX века.

В первую очередь для функционирования системы дистанционного образования необходимо было разработать нормативную базу. В настоящее время деятельность по организации дистанционного образования в России строится на основании Приказа Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»[1], а также – части 2 статьи 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Сегодня глобализация общества и информатизация различных сфер жизни подразумевают развитие непрерывного образования у граждан, которое возможно осуществлять с помощью дистанционных ресурсов. Использование таких ресурсов предполагает самостоятельную работу обучающегося (студента) и самодисциплину для освоения образовательной программы. На сегодняшний день мы можем говорить, что во многих высших учебных заведениях разработаны, внедрены в учебный процесс и успешно применяются актуальные дистанционные курсы по различным дисциплинам. На различных платформах в сети Интернет реализованы открытые онлайн-курсы, которые общедоступны для всех желающих – студентов вузов, сотрудников организаций.

Имеется ряд исследований по внедрению, применению и освоению дистанционного обучения в вузах. К теме данной статьи можем отнести несколько. Например, Куликовой Е.В. изучены факторы, сопутствующие дистанционному обучению в вузе. Ею также приводится анализ результатов анкетирования студентов: их отношение к дистанционному обучению, степень удовлетворенности и предпочтения, возможные затруднения [3].

В статье авторов Модорской Г.Г., Ковалевой Т.Ю., Ковалева Н.Ю. отражены результаты анкетирования студентов – слушателей дистанционных курсов одного из вузов г. Перми при исследовании мотивов, потребностей и качества дистанционного образования [4].

Развитие дистанционного обучения студентов в ФГБОУ ВО «ТувГУ» началось в 2016 году путем разработки локальных актов, а также освоения и внедрения в учебный процесс системы Moodle, которая позволяет преподавателям вести обучение студентов на расстоянии. В марте 2016 года преподаватели прошли обучение на курсах повышения квалификации ИППК ТувГУ по программе «Создание курсов в системе дистанционного обучения Moodle». В рамках обучения на данных курсах повышения параллельно преподавателями осуществлялась разработка дистанционных курсов в СДО Moodle для студентов-бакалавров. Дистанционные курсы разрабатывались и разрабатываются на основании локальных нормативных актов университета [5 – 8], где отражены нормативные требования.

Для студентов направления подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение в апреле – мае 2016 года был разработан первый дистанционный курс «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан РФ». Далее началась регистрация студентов очной формы обучения и в системе Moodle университета, и на данном дистанционном курсе.

В последующем преподавателями были разработаны различные дистанционные курсы для студентов-документоведов. Это такие курсы, как «Организация и технология документационного обеспечения управления», «Организация работы с технотронными документами», «Документоведение. Оформление документов», «Учебный курс для документоведов», «Организация государственных учреждений России: часть первая», «Организация конфиденциального делопроизводства», «История Тувы» и ряд других.

К содержанию и структуре дистанционного курса предъявляются определенные требования. Дистанционный курс должен включать теоретический материал (в виде лекций, презентаций, видеороликов и т.п.), глоссарий или терминологический словарь, в том числе средства для проверки знаний студентов – практические задания, лабораторные задания, тесты и другие интерактивные инструменты.

Организация и проведение исследования (анкетирования)

На момент анкетирования все студенты имели опыт обучения на дистанционных курсах, разработанных преподавателями в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение.

Структура курсов построена в логичной последовательности изучения соответствующей дисциплины и на основании рабочей программы. Преподаватели при разработке курсов выделяли модули и наполняли их необходимым материалом. Блоки и темы, представленные в них, включали теоретический, практический, контрольно-измерительный и методический материал. Курсы содержат виртуальные страницы лекций, страницы с вопросами для самооценки, с практическими заданиями для закрепления теоретического материала, схемы, рисунки, тестовые вопросы по темам, различные интерактивные элементы (скрайб-презентации, викторины, ментальные карты, видеоролики).

Для изучения удовлетворенности студентов дистанционной формой обучения было проведено анкетирование. Респондентами выступили студенты 2 и 4 курса очной формы обучения в количестве 23 чел. в возрасте от 18 до 25 лет. И студенты заочной формы обучения 2, 3, 4 курсов в количестве 23 человека в возрасте от 20 до 60 лет. Всего 46 студентов.

Анкета, представленная для изучения вопросов удовлетворенности студентов дистанционными курсами, содержит 30 вопросов. Анкетирование проведено в марте 2020 года. На некоторые вопросы студенты не представили свои ответы.

Анализ результатов анкетирования

Изучив ответы студентов, можно обобщить полученные результаты. В целом ответы студентов сходятся в вопросах удобства обучения с помощью дистанционных технологий. Рассмотрим часть вопросов и ответов на них.

На вопрос о причине выбора дистанционного обучения студенты ответили следующим образом: студенты очной формы обучения большинство сказали, что обучение предусмотрено учебным планом – 82,6%. У студентов заочной формы обучения мнения разделились. Часть студентов назвали причиной обучение без отрыва от работы – 26%, дешевле, чем очные курсы (меньше затрат на проезд и/или проживание) – 30,4%, то, что обучение предусмотрено учебным планом – 34,7% студентов-заочников. Но в целом из всего числа студентов (46 чел.) большинство указали на предусмотренное обучение по учебному плану – 58,6%.

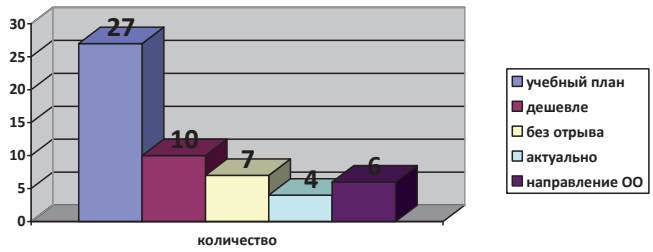


Рис. 1. Причина выбора дистанционного обучения

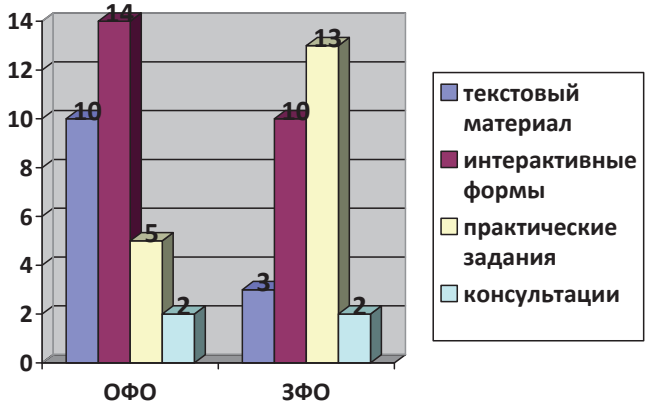


Рис. 2. Предпочтительные формы организации дистанционного обучения

При ответе на вопрос: «Какие из предложенных форм организации образовательной деятельности были наиболее эффективны при обучении на данном курсе? (Выберите один или несколько ответов)», студенты в основном ответили, что им понравилась «самостоятельная работа с материалами на самопроверку: тестами, интерактивными заданиями, тренажерами» – 52,17%. На втором месте по популярности выделен ответ «самостоятельное выполнение контрольных, практических работ по предложенным темам» – 36,9%. Самостоятельная работа с учебными текстовыми материалами привлекла 28,2% от всех опрошенных студентов.

В ответах на вопрос о том, сколько времени еженедельно приходилось затрачивать на обучение в рамках дистанционного курса, получены следующие результаты: 45,6% (21 чел.) от общего числа студентов тратили от 2 до 5 часов на работу с дистанционным курсом, 34,7% (15) студентов – примерно 10 часов. Более длительное время на работу в рамках дистанционного обучения тратили 13% (6) студентов. Необходимо сказать, что из студентов-заочников на работу с дистанционным курсом большинство тратили более 10 часов – 47,8% (11 чел. из 23). Трое заочников не представили ответ.

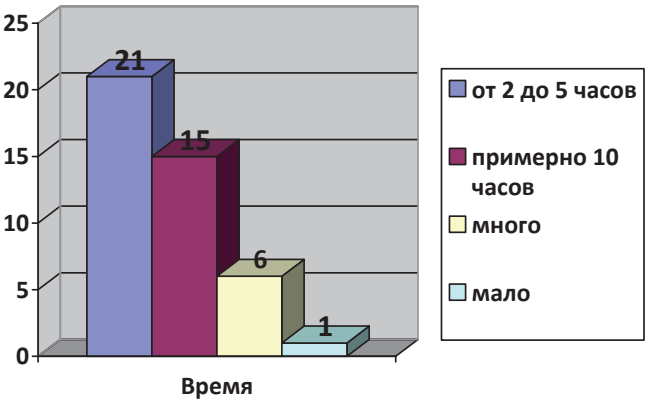


Рис. 3. Затраты времени на обучение в дистанционном курсе (еженедельно)

Практически у всех студентов результаты от обучения соответствуют ожиданиям, которые были у них перед началом освоения дистанционных курсов – 76% (35 чел.). Только 2 человека из 46 высказали мнение о несоответствии ожиданий результатам.

Также студентам был предложен такой вопрос: «Какой из предложенных вариантов обучения Вы выбрали бы в следующий раз?». Ответы на него распределились следующим образом: полностью дистанционное обучение – 23,9% (11 чел. из 46), сочетание дистанционного и очного (аудиторного) обучения – 67,3% (31 чел. из 46), за полностью очное обучение высказались 4,3% (2 чел. из 46).

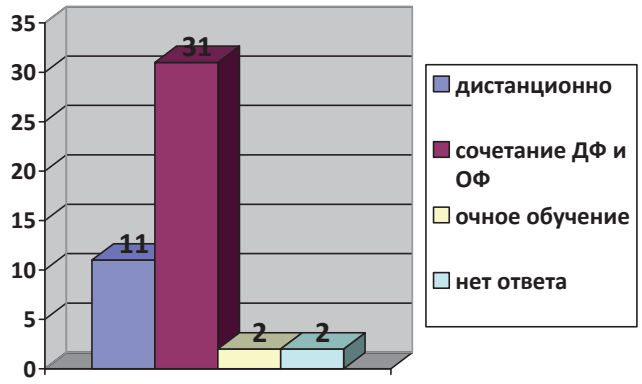


Рис. 4. Предпочтительный вариант обучения

В результате было выявлено, что те студенты (обучающиеся на заочной форме), которые давали ответы о том, что успевали освоить дистанционные курсы за отведенное время, высоко оценивают свои знания и в дальнейшем хотели бы обучаться полностью дистанционно.

По результатам анкетирования приходим к выводу, что реализация дистанционного образования в ТувГУ ведется успешно – студенты удовлетворены процессом. Опрошенные респонденты знакомы с данной формой обучения. Результаты их обучения соответствуют ожиданиям, данная форма, считают студенты, является эффективной. Это показывают ответы на вопросы о предпочтительной форме обучения в дальнейшем и об успешности самих обучающихся в рамках дистанционных курсов.

Современным студентам интересно изучать материал через дистанционный курс, то есть внеаудиторно – не через лекции и семинары.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что дистанционное обучение является эффективным механизмом образовательной системы при условии наличия качественной учебно-методической базы, доступной каждому участнику образовательного процесса (как педагогу, так и обучающемуся), осуществления разумного сочетания дистанционных и контактных форм обучения, оперативного контроля качества усвоения обучающимся учебного материала. Также во многом удовлетворенность студентов дистанционным обучением зависит от качества разработки преподавателем дистанционного курса (структура, содержание) и применения в его рамках различных интерактивных инструментов.

Библиографический список

1. *Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.* Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2. Available at: https://base.garant.ru/71770012/
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. *Собрание законодательства Российской Федерации*. Москва, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326; № 23, ст. 2878; № 30, ст. 4036; № 48, ст. 6165.
3. Куликова Е.В. Анализ факторов, сопутствующих дистанционному обучению в вузе. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. Омск: Издательство «Сибирский институт бизнеса и информационных технологий», 2017; № 4: 143 – 150. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30770275
4. Модорская Г.Г., Ковалева Т.Ю., Ковалев Н.Ю. Анализ мотивов и качества дистанционного образования как инструментарий совершенствования системы дистанционного обучения в вузе. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.* Социально-экономические науки. Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2014; № 25: 89 – 102. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22470249
5. *Положение о дистанционных курсах Тувинского государственного университета.* Утверждено на заседании УМС ТувГУ протокол от 22.09.2016 г. № 1
6. *Положение о Центре дистанционного обучения Тувинского государственного университета.* Утверждено ректором от 24.02.2016 г. Принято Ученым Советом ТувГУ, протокол от 25.02.2016 г. № 2.
7. *Положение об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях в ТувГУ*. Утверждено ректором от 29.02.2016 г. Принято Ученым Советом ТувГУ, протокол от 25.02.2016 г. № 2.
8. *Требования и рекомендации по разработке дистанционных курсов ТувГУ*. Утверждены на заседании УМС ТувГУ, протокол от 18.02.2016 г. № 6.

References

1. *Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 09.01.2014 № 2. Available at: https://base.garant.ru/71770012/
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2012, № 53, st. 7598; 2013, № 19, st. 2326; № 23, st. 2878; № 30, st. 4036; № 48, st. 6165.
3. Kulikova E.V. Analiz faktorov, soputstvuyuschih distancionnomu obucheniyu v vuze. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. Omsk: Izdatel'stvo «Sibirskij institut biznesa i informacionnyh tehnologij», 2017; № 4: 143 – 150. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30770275>
4. Modorskaya G.G., Kovaleva T.Yu., Kovalev N.Yu. Analiz motivov i kachestva distancionnogo obrazovaniya kak instrumentarij sovershenstvovaniya sistemy distancionnogo obucheniya v vuze. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta.* Social'no-`ekonomicheskie nauki. Perm': Izdatel'stvo Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta, 2014; № 25: 89 – 102. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22470249
5. *Polozhenie o distancionnyh kursah Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Utverzhdeno na zasedanii UMS TuvGU protokol ot 22.09.2016 g. № 1
6. *Polozhenie o Centre distancionnogo obucheniya Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Utverzhdeno rektorom ot 24.02.2016 g. Prinyato Uchenym Sovetom TuvGU, protokol ot 25.02.2016 g. № 2.
1. *Polozhenie ob `elektronnom obuchenii i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologiyah v TuvGU*. Utverzhdeno rektorom ot 29.02.2016 g. Prinyato Uchenym Sovetom TuvGU, protokol ot 25.02.2016 g. № 2.
2. *Trebovaniya i rekomendacii po razrabotke distancionnyh kursov TuvGU*. Utverzhdeny na zasedanii UMS TuvGU, protokol ot 18.02.2016 g. № 6.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-136-139

***Shirokikh A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ashirokih@mail.ru*

DIGITALIZATION IN TEACHING LEXIS AND STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING. The article looks upon the methods of teaching English lexis to higher school students in the modes of autonomous learning. In order to optimize ways of online education and correlate teaching vocabulary with the development of general professional skills a scheme of teacher-students interaction is suggested. The basis of this scheme is online glossaries compilation process seen by the author as a common virtual space for project work. The author considers the content and didactic components of this paradigm of digital education. Theoretical and practical considerations are made to justify the relevance of tasks and their sequencing. The conclusion is that this method of online learning positively influences personal relationships within a group of students, develops soft skills, enhances the subject-specific aspects in language studies, structures knowledge and eliminates the authoritative style in teaching.

Key words: **lexis, educational applications and online platforms, feedback, project work, autonomy, tutoring.**

***А.Ю. Широких**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokih@mail.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Статья посвящена онлайн-методам обучения студентов лексике английского языка и форматам самостоятельной работы. С целью оптимизации онлайн-обучения и корреляции модулей работы по освоению лексики с развитием общепрофессиональных компетенций будущих выпускников вузов предложена схема взаимодействия преподавателя и студентов по составлению онлайн-глоссариев, понимаемых как общедоступное виртуальное пространство для проектной работы. Рассматривается содержательный и лингводидактический компоненты парадигмы цифровой учебно-познавательной деятельности. Автор приводит теоретические и практические обоснования актуальности и уместности учебных мероприятий и их последовательности. Сделан вывод о позитивном влиянии данного метода работы на личностные отношения в группе студентов, развитии «мягких» навыков, повышении профессионализации и структуризации в обучении, а также о снижении уровня авторитарного стиля в преподавании.

Ключевые слова: **лексика, учебные онлайн-приложения и платформы, обратная связь, проектная деятельность, автономия, сопровождение обучаемого.**

Поведенческие модели тех, кто сейчас является студентами вузов, существенно отличаются от традиционных представлений о том, как и в какой последовательности надо получать знания. Поколение, выросшее «на «жидкокристаллических образах» и которое «к 2025 году будет составлять около 25% всей рабочей силы» [1, с. 272], зависимо от цифровой среды своего обитания. У этих студентов есть врожденный «цифровой интеллект» [2, с. 124], т.е. они социально, когнитивно и эмоционально предрасположены к тому, что большая часть их жизни проходит в цифровом формате, и способны познавать окружающую их действительность через онлайн-сервисы и платформы. Особенности восприятия образовательной среды современным студентом включают привычку к многозадачности, нетерпеливость, ответственность, стремление к независимости и непризнание авторитетов. Эти стереотипы особенно эксплицитно выражены в изучении английского языка для специальных целей, где студенты чувствуют себя большими специалистами в плане содержания профессионально

ориентированного дискурса, чем преподаватель-лингвист и рассматривают языковые знания и речевые умения как второстепенное или вспомогательное средство для достижения коммуникативной цели. В связи с вышеперечисленными проблемами тот формат освоения лексики, который общепринят в лингводидактике, должен быть модифицирован в сторону цифровизации обучения и метода самостоятельных студенческих проектов.

Общеизвестно, что самостоятельная работа студентов по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта занимает около 50% от всего бюджетного времени, отведенного на дисциплину. Самостоятельная работа может быть как аудиторной, так и внеаудиторной. Соответственно, преподаватель может планировать модули учебно-познавательных исследований как домашнюю работу и обсуждать ее результаты в формате аудиторной самостоятельной работы, видами которой являются проверочные тесты, дискуссии, решение кейсов в малых группах и парах.

Целью данной статьи является описание процедуры составления онлайн-глоссариев, которые представляются проектным методом самостоятельной работы студентов, нацеленным на повышение уровня заинтересованности, автономии, профессиональных знаний и развитие «мягких» навыков, таких как умение общаться, работать в команде, коллегиально решать вопросы, анализировать информацию и синтезировать выводы и решения.

Обращение к проблемам обучения лексике и теме онлайн-глоссариев было вызвано также тем, что работа с вокабуляром для студентов вуза является одним из самых «нелюбимых» пунктов учебной работы – студенты, как правило, отказываются вести записи слов, ссылаясь на хорошую память, а также неохотно выполняют задания типа «дрилов». Однако для запоминания необходимы «множественные подходы» к рассмотрению формы (графической и фонологической), деривационных моделей, грамматических особенностей (часть речи, число и согласование в предложении), денотативных значений, коллокаций и регистров речи, в котором слово употребляется, его парадигматических рядов – синонимов, антонимов и гипонимов. С одной стороны, эту информацию о слове можно найти в словарях. Однако практика показывает, что студенты обращаются к ним только для того, чтобы выяснить какой-то отдельный аспект лексического значения. Более того, такой «разовый» подход к работе со словарем не актуализирует концепцию персонифицированного обучения, а, как известно, память работает лучше тогда, когда ты пропускаешь информацию через призму личностной оценки.

С учетом вышеперечисленных постулатов составление онлайн-глоссария – это проектный вид самостоятельной работы студентов, составляющими которой являются содержательный компонент (в случае обучения иностранному языку – это лингвистическое наполнение) и дидактический компонент или последовательность педагогических действий, нацеленных на получение знаний и отработку навыков.

С точки зрения лингвистического наполнения онлайн-глоссарий включает все элементы слова [3, с. 16] – форму, значение, регистр речи, грамматические характеристики, словообразование, коллокации, коннотации и парадигматический ряд. На рис. 1 представлена статья глоссария для слова microchip, составленная студентами 1 курса факультета бизнес-информатики:

В результате самостоятельной внеаудиторной и групповой работы студенты собрали всю необходимую информацию о слове *microchip* – дано 2 определения, возможные переводы слова на русский язык, через изучение контекстов выявлены части речи, коллокации, коннотативные значения и регистры употребления слова в речи, собрана информация об истории создания термина, этимологии, его синонимах и грамматических особенностях (правильный глагол, исчисляемое существительное) и т.д.

Дидактический компонент или процедура организации учебных мероприятий по составлению глоссария уже обсуждалась в научно-методическом плане и ранее представлялась в свете «пирамидальной модели трех ступеней обработки информации» [4, с. 405]. В результате длительной учебной работы в онлайн-формате был разработан более подробный и, как представляется, более методически «здравый» цикл учебных мероприятий, включающий использование онлайн-платформ и учебных сервисов. Данный подход включает пять взаимосвязанных этапов, описанных и объясненных с точки зрения методики преподавания английского языка ниже:

Этап 1

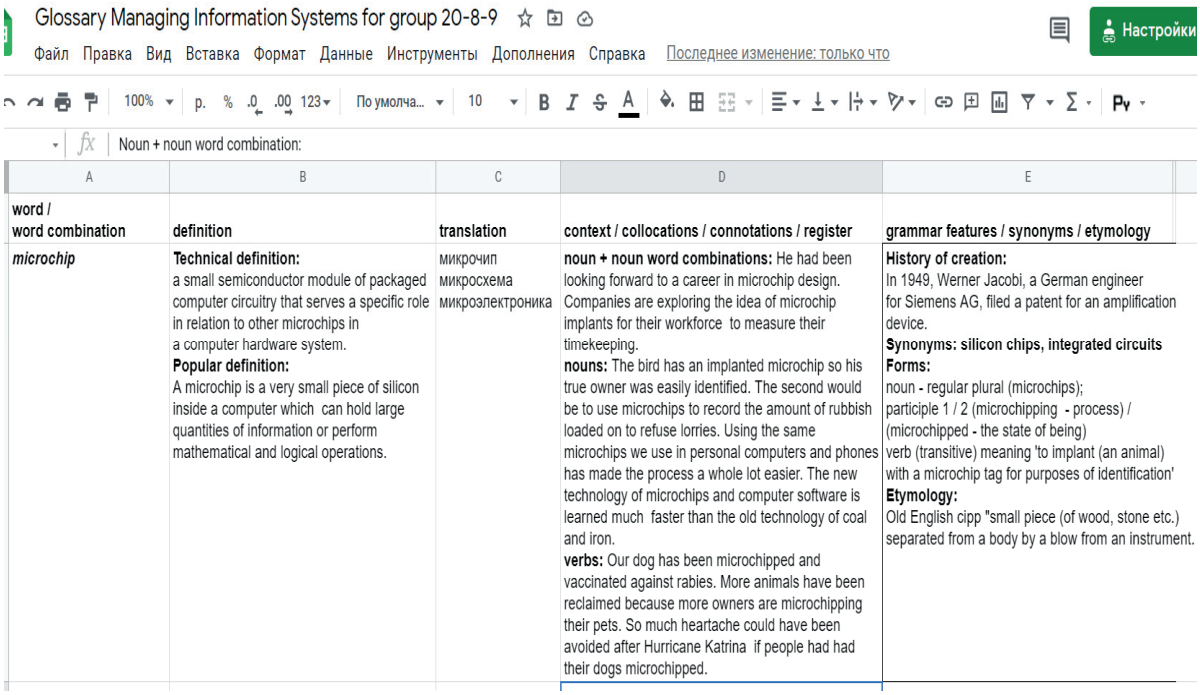
Студенты читают дома установочный текст по теме, соответствующий программе курса и размещенный в Google-таблице, выделяют (вносят в нижерасположенные ячейки) неизвестные или употребленные в непривычных для них значениях слова из текста, затем заполняют маркированные графы глоссария (слово, перевод, определение, контекст, грамматические особенности, этимология и т.д.) найденной в различных источниках информацией. Слова могут быть как терминами специальной отрасли знаний, так и общеупотребительными словами. Google-таблица в общем доступе, и каждый студент входит под собственным аккаунтом. Студенты могут вносить информацию одновременно или постепенно, договорившись и распределив «фронт работ». Преподаватель имеет возможность отследить, насколько значителен вклад каждого студента, используя функцию «История версий» в Google-таблице: всплывающее окно покажет «автора» материала, и внесенная информация будет выделены цветом в таблице.

Комментарий

Мы пользуемся Google-таблицами, т.к. это самый простой и понятный способ собрать значительное количество информации для использования в общем доступе.

Поскольку для заполнения статей глоссария необходимо пользоваться словарями и другими реферативными источниками, студенты расширяют и тренируют «метаязык», т.е. тот язык, который используется для объяснения лингвистической информации, что расширяет их словарный запас в целом.

Более того, поскольку компиляционный процесс является коллективной работой, студенты развивают «мягкие навыки», т.е. способность работать в команде, навыки поиска информации и ее систематизации, рефлексии и самооценки, способность оценить и дать позитивную оценку работе «коллег», навыки планирования и распределения задач, оказывать взаимопомощь. Составление онлайн-глоссария – это проектная деятельность, где есть проблема и цель, этап планирования, реализации, оформления и представления результатов.



A	B	C	D	E
word / word combination	**definition**	**translation**	**context / collocations / connotations / register**	**grammar features / synonyms / etymology**
microchip	**Technical definition:** a small semiconductor module of packaged computer circuitry that serves a specific role in relation to other microchips in a computer hardware system. **Popular definition:** A microchip is a very small piece of silicon inside a computer which can hold large quantities of information or perform mathematical and logical operations.	микрочип микросхема микроэлектроника	**noun + noun word combinations:** He had been looking forward to a career in microchip design. Companies are exploring the idea of microchip implants for their workforce to measure their timekeeping. **nouns:** The bird has an implanted microchip so his true owner was easily identified. The second would be to use microchips to record the amount of rubbish loaded on to refuse lorries. Using the same microchips we use in personal computers and phones has made the process a whole lot easier. The new technology of microchips and computer software is learned much faster than the old technology of coal and iron. **verbs:** Our dog has been microchipped and vaccinated against rabies. More animals have been reclaimed because more owners are microchipping their pets. So much heartache could have been avoided after Hurricane Katrina if people had had their dogs microchipped.	**History of creation:** In 1949, Werner Jacobi, a German engineer for Siemens AG, filed a patent for an amplification device. **Synonyms: silicon chips, integrated circuits** **Forms:** noun - regular plural (microchips); participle 1 / 2 (microchipping - process) / (microchipped - the state of being) verb (transitive) meaning 'to implant (an animal) with a microchip tag for purposes of identification' **Etymology:** Old English cipp "small piece (of wood, stone etc.) separated from a body by a blow from an instrument.

Рис. 1. Статья глоссария студентов 1 курса факультета бизнес-информатики (пример статьи онлайн-глоссария)

Этап 2

Преподаватель перед следующим занятием проверяет объем и адекватность «вклада» каждого студента, оставляет комментарии в таблице (Google-таблицы имеют функцию «Оставить комментарий»), включающие рекомендации по устранению ошибок, опечаток или о включении дополнительной информации о слове или словосочетании. Следующая задача преподавателя – разработать и прикрепить ссылки на онлайн-задания (учебные сервисы и приложения, такие как

Этап 4

Как 'follow-up' или продолжение темы, преподаватель просит студентов найти дополнительные материалы той же тематики – это могут быть как печатные издания, так и аудиофайлы. Студенты работают дома и прикрепляют ссылки на тексты к ячейкам Google-таблицы. Они также оставляют комментарии к текстам, например, что им понравилось в данном материале или почему они считают тот или иной текст уместным в формате работы над данной темой. Получается

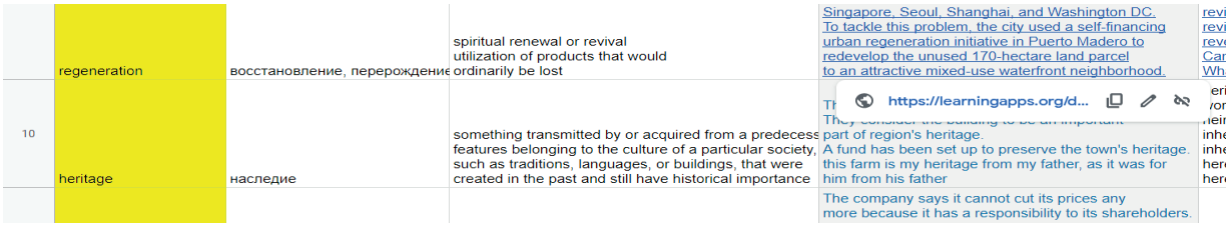


Рис. 2. Отрывок из глоссария на тему "3D printers in construction"
(разработан студентами 1 курса факультета Бизнес-информатика)

Learningapps, Kahoot, H5P, Wooclap и т.д.) (рис. 2). Можно также прикрепить вопросы к дальнейшему обсуждению текста. Глоссарий составляется на каждую тему отдельно, т.к. перегруженность ссылками может привести к техническим сбоям.

Комментарий

В современной модели образования появился термин «сопровождение обучаемого», который включает «совокупность заданий репродуктивно-поискового характера, дидактический комментарий, организацию обратной связи» [5, с. 24]. Сопровождение обучаемого в составлении онлайн-глоссария – один из ключевых моментов, т.к. необходимо подсказать, какие реферативные источники предоставляют надёжную и нужную информацию, как ими пользоваться, как отобрать то, что относится к тексту и теме занятия, в каком объеме информация должна быть представлена. Таким образом, преподаватель находится в постоянном контакте с учащимися.

Перевод слова из пассивного в активный словарный запас проходит через «артикуляционный круг», т.е. когда каждое новое упражнение дает импульс в мозг и вырабатываются мнемонические техники и приемы. Чем длиннее этот цикл, тем больше вероятность, что слово отложится в долгосрочной памяти. Количество учебных мероприятий в этом «артикуляционном круге» может быть многократно увеличено за счет использования онлайн-платформ, которые предлагают много вариантов «контролируемой» языковой практики с учетом принципов запоминания. Например, разнообразие контекстов; стратегии «извлечения» слова (заполнить пропуски, найти пару, ввести текст, классифицировать, расположить в правильном порядке, кроссворды и т.д.); возможности для демонстрации когнитивной глубины слова (например, задания типа «соотнеси» могут быть составлены для определения границ лексико-семантических полей); создание «образа» слова (например, на платформе Learningapps можно прикрепить картинку к каждому вопросу).

Современные онлайн-технологии предоставляют возможности для «персонификации обучения» [6, с. 476]. Онлайн-задания имеют длительный доступ, и каждый обучаемый имеет возможность делать упражнения столько раз, сколько ему необходимо, в своем личном темпе, с интервалами, соответствующими его психологическим особенностям. Таким образом, обеспечиваются такие принципы запоминания, как повторение, наличие интервалов и пошаговый подход, и каждый учащийся строит собственный, индивидуальный образовательный маршрут. Кроме того, смещение модулей «зазубривания» (drills) в формат внеаудиторной работы освобождает время на отработку целевого вокабуляра в «свободной» практике в аудитории.

Этап 3

Работа в аудитории, в том числе в виртуальной аудитории, т.е. на платформах Zoom или MS Teams. Занятие носит разговорный характер, т.е. вопросы и ответы по тексту, обсуждения, «мозговые штурмы» или ролевые игры.

Комментарий

Чтобы слово отложилось в долгосрочной памяти, необходимо восприятие слова через призму личного опыта и интересов, создание «собственных» контекстов в продуктивных модулях обучения языку – говорении или письме. Для многих студентов развитие продуктивных навыков является чуть ли не единственной целью обучения, и речевые задания актуализируют их мотивацию, внимание и эмоциональное восприятие. Составление онлайн-глоссариев – это пример смешанного обучения, который может повысить эффективность языковой подготовки за счет перераспределения аудиторного и внеаудиторного времени между работой с системными знаниями, рецептивными и продуктивными навыками.

своего рода "listening / reading log", т.е. журнал или дневник, в котором студенты делятся текстами и впечатлениями.

Далее студенты выбирают текст из предложенных одногруппниками, читают или слушают его и снова составляют к нему глоссарий. Поскольку таблица в общем доступе, любой студент группы может посмотреть и оценить вклад своих одногруппников, а также добавить информацию, исправить недочеты или оставить комментарий.

Комментарий

Скорость усвоения языка зависит от той среды, в которой происходит обучение – 'native speakers' environment' или 'non-native speakers' environment', т.е. среда носителей языка или отсутствие такой среды. Соответственно, неимение доступа к «естественной среде обитания языка» необходимо восполнить за счет чтения или аудирования большего количества аутентичных текстов. Заполненный глоссарий по теме постепенно «обрастает» все новыми и новыми ссылками, и получается своего рода база текстовых данных по определенной теме.

Составление глоссария – это коллективное творчество студентов, реализующее «систему уровневой организации развития качеств самостоятельности обучаемого» и включающее такие типы самостоятельности, как «учебно-образовательную, информационно-познавательную, учебно-организационную, творческо-поисковую и метасамостоятельность» [7, с. 107].

Этап 5

Далее начинается следующий «артикуляционный круг», когда преподаватель «расшифровывает» информацию статей глоссария для «учебного» потребления, т.е., используя онлайн-платформы, составляет упражнения и предоставляет студентам доступ к ним в виде ссылок, прикрепленных к соответствующим ячейкам Google-глоссария.

Комментарий

Некоторые задания, как показывает практика, могут составлять сами студенты, например, они с удовольствием работают с такими платформами, как Kahoot или Quizzlet. Соответственно, снова освобождается аудиторное время для свободной речевой практики.

Практика показывает, что данный вид самостоятельной работы студентов изменил их отношение к предмету. Если ранее студенты приходили в аудиторию в ожидании информации, теперь они приходят для практики речи. В целом сложились более доверительные и тесные отношения как между преподавателем и студентами, так и внутри группы. Коллективная работа научила студентов считаться с мнением друг друга и распределять обязанности. Студенты констатируют тот факт, что их навыки анализа текстового материала, работы со словарем, а также уровень профессионализации знаний вырос. Следует также отметить, что этот вид проектной деятельности способствует систематизации знаний – студенты едины во мнении, что онлайн-глоссарий – это удобный ресурс, к которому можно регулярно обращаться для повторения и подготовки к промежуточной аттестации, одним из компонентов которой является лексико-грамматический тест. Работа преподавателя стала более напряженной (необходимы онлайн-консультации во внеурочное время), но и более динамичной (с ведением онлайн-глоссариев и смещением лексической «зубрежки» в онлайн-пространство занятия проходят в более коммуникативной форме).

Думается, что подобный вид учебной деятельности может быть применим и в других дисциплинах, с другим содержательным наполнением, но с той же дидактической структурой работы.

Библиографический список

1. Лапидус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения. *Государственное управление*. Электронный вестник. 2020; Выпуск № 83: 271 – 293.

2. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123 – 132.
3. Thornbury S. *How to Teach Vocabulary.* Pearson Education Limited, 2002.
4. Широких А.Ю. Лингвистические и дидактические особенности разработки профессионально ориентированного курса английского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 404 – 407.
5. Марон А.Е., Резинкина Л.В., Королева Е.Г. Педагог в пространстве дистанционного обучения: новые возможности. *Человек и образование*. 2020; № 3 (64): 22 – 26.
6. Чикилева Л.С. Роль тьютора в выборе инструментов педагогического управления для организации самостоятельной работы по иностранному языку. *Интеграция образования*. 2019; Т. 23, № 3: 476 – 489.
7. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования. *Человек и образование*. 2015; № 1 (42): 105 – 108.

References

1. Lapidus L.V., Gostilovich A.O., Omarova Sh.A. Osobennosti proniknoveniya cifrovyh tehnologij v zhizn' pokoleniya Z: cennosti, povedencheskie patterny i potrebitel'skie privychki internet-pokoleniya. *Gosudarstvennoe upravlenie*. `Elektronnyj vestnik. 2020; Vypusk № 83: 271 – 293.
2. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123 – 132.
3. Thornbury S. *How to Teach Vocabulary.* Pearson Education Limited, 2002.
4. Shirokih A.Yu. Lingvisticheskie i didakticheskie osobennosti razrabotki professional'no orientirovannogo kursa anglijskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 404 – 407.
5. Maron A.E., Rezinkina L.V., Koroleva E.G. Pedagog v prostranstve distancionnogo obucheniya: novye vozmozhnosti. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 3 (64): 22 – 26.
6. Chikileva L.S. Rol' t'yutora v vybore instrumentov pedagogicheskogo upravleniya dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku. *Integraciya obrazovaniya*. 2019; T. 23, № 3: 476 – 489.
7. Lebedeva M.B. Massovye otkrytye onlajn-kursy kak tendenciya razvitiya obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 1 (42): 105 – 108.

Статья поступила в редакцию 20.04.21

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-139-141

Dronov V.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: E-mail: vladi-dronov@mail.ru*
Rogozhina T.S., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tatiana1703t@mail.ru*

ASPECTS OF INVOLVEMENT IN THE STUDY OF A PHYSICS COURSE THROUGH PROJECT ACTIVITIES. The article attempts to analyze difficulties that arise in the teaching of natural sciences on the example of physics. The authors suggest ways to increase the level of training in physics by involving students through project activities. The analysis of the criteria of involvement in the study of the course with the help of project activities is carried out, the aspects of student involvement are analyzed. The authors provide quantitative and qualitative characteristics of engagement assessment, describe various ways of project activity, and consider what supra-professional skills that are responsible for the ability to solve various tasks, communication, and high productivity that are not related to a specific subject area (soft skills) can be developed. The study highlights the specifics of students' involvement in project activities during distance learning and the possibility of analyzing the digital footprint, and offers programs for joint project management.

Key words: **engagement, project, experiment, flexible skills (soft skills), interdisciplinary skills, online tool, digital footprint.**

В.М. Дронов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: vladi-dronov@mail.ru*
Т.С. Рогожина*, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: tatiana1703t@mail.ru*

АСПЕКТЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИЕ КУРСА ФИЗИКИ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье предпринята попытка проанализировать трудности, возникающие в преподавании естественнонаучных дисциплин на примере физики. Авторы предлагают способы повысить уровень подготовки по физике за счет вовлечения студентов в проектную деятельность. Проводится анализ критериев вовлечённости при изучении курса с помощью проектной деятельности, разбираются аспекты вовлечения студентов. Авторы приводят количественные и качественные характеристики оценки вовлеченности, описывают различные способы проектной деятельности, рассматривают, какие надпрофессиональные навыки, отвечающие за умение решать разнообразные задачи, коммуникацию и высокую производительность, не связанные с конкретной предметной областью (soft skills), можно развить. В исследовании отмечаются особенности вовлечения студентов в проектную деятельность в период дистанционного обучения и возможность анализа цифрового следа, предлагаются программы совместного ведения проектов.

Ключевые слова: **вовлеченность, проект, эксперимент, гибкие навыки (soft skills), междисциплинарные навыки, онлайн-инструмент, цифровой след.**

Для инженерных профессий фактором успешного становления специалистов является изучение общего (базового) курса физики. В целях повышения качества образования был проведён анализ недостатков в преподавании естественнонаучных дисциплин на примере физики, и сделана попытка выбрать способы, позволяющие студенту полноценно освоить курс.

Смыслом школьного обучения является получение базовых знаний, умений и навыков, необходимых для последующего обучения в колледже или вузе. Пробел на любой из ступеней обучения приводит к появлению в последующем незнающего или обладающего неполными, фрагментарными знаниями неконкурентоспособного специалиста.

Современные школьники, как правило, не стремятся сдавать ЕГЭ по физике, а большее количество сдающих получают низкие баллы (средний тестовый балл за 2019 г – 54,4%, за 2020 г. – 54,5%). Такая ситуация сложилась за счёт нескольких причин.

Одной из них является небольшое количество часов в изучении физики. Сейчас в большинстве школ два урока в неделю, а появление лицеев с углубленным изучением физики, где с 10 класса может быть пять уроков в неделю, остается немногочисленным.

Недавние исследования [1] показали, что ещё одним фактором является так называемая приобретённая беспомощность при освоении физико-математических дисциплин. Указывается, что с определённого этапа в школе возникает устойчивый психологический барьер, не только препятствующий успешному усвоению физико-математических дисциплин, но и способствующий потере интереса учеников к этой области. При этом формируется установка на невозможность успешного понимания и овладения законами физики, как в школе, так и в дальнейшей учебе и жизни. Отсутствие мотивации во многом определяет неуспешность изучения дисциплины. Обучающиеся не видят способов использования физико-математических дисциплин в жизни и полагают отсутствие необходимости в них в последующем обучении и в будущей профессиональной деятельности.

Сейчас одним из критериев того, насколько студент погружен в изучение дисциплины, является вовлечённость [2; 3; 4]. Вовлечённость обучающегося

рассматривается как процесс, связанный с деятельностью студента [2]. Под вовлечённостью понимают весь спектр действий студента по данной дисциплине: посещение, вопросы на лекции и семинарских занятиях, обсуждения со студентами, с преподавателями, работа в библиотеке вуза [2; 5]. Вовлеченность студентов включает в себя три аспекта: поведенческую вовлеченность, когнитивную и эмоциональную вовлеченность. Важным фактором вовлечения студентов в изучение физики является научная и проектная работа, которая может захватить все этапы и стороны его активности.

Разберём аспекты вовлечения студентов при изучении курса физики на примере проектной деятельности, рассмотрим, что можно измерить для оценки степени вовлечения, и какие надпрофессиональные навыки, отвечающие за успешное участие в рабочем процессе и высокую производительность, не связанные с конкретной предметной областью (soft skills), можно развить. Цель исследования – изучить способы повышения уровня подготовки по физике за счет вовлечения студентов в проектную деятельность.

Степень вовлечения студентов можно измерять по количественным и качественным характеристикам. Количественные определяют, какое время готов потратить студент при изучении физики, качественные – знания и навыки, которые он приобретает. Важной проблемой вовлечения является мотивация студента, а именно – как и где полученные навыки он сможет применить в жизни или в своей профессиональной деятельности.

Рассмотрим основные моменты проектной деятельности, чтобы ответить на вопросы о том, какие элементы вовлечения можно активировать, какие soft skills навыки будет приобретать студент. Под проектом будем подразумевать работу, выполненную студентом или группой студентов от начала до конца, имеющую определённую цель и представленную как некоторый результат: реферат, статья доклад, выступление на конференции, разработка технологии эксперимента или экспериментальной установки. Важно проанализировать, какие параметры вовлечения можно измерять, спрогнозировать способы вовлечения, выявить положительные и отрицательные факторы.

Самой доступной, особенно для студентов первого курса, формой проектной деятельности является выступление с докладами, рефератами, обзорами статей на семинарских занятиях, соответствующих студенческих конференциях. Вовлеченность при такой деятельности можно измерять по количеству консультаций с преподавателем-наставником, консультациями с преподавателями смежных дисциплин по теме проекта, объёмом проекта (число листов), списком литературы. К минусам такой деятельности следует отнести выбор темы, так как не всегда определяется интересами студента и трудностью контроля понимания материала.

Другой вид проектной деятельности может относиться к разработке или отработке эксперимента для постановки новой лабораторной работы. В таком виде проектной деятельности студенту приходится решать большое количество сопутствующих задач: формулирование цели, подбор дидактического материала, умение работать с экспериментальной техникой, постановка эксперимента, вычисление результатов и оценка адекватности полученного результата, а также выводы. Часто экспериментальная работа связана с возникновением проблем, требующих неожиданных решений. Участие в такой деятельности способствует формированию не только теоретических, но и практических навыков, как в выполнении физических экспериментов, так и в междисциплинарных. К критериям вовлеченности, указанным в предыдущем случае, добавляется такая качественная характеристика, как ответственность за экспериментальное оборудование и окончательный результат. С другой стороны, боязнь испортить дорогую экспериментальную установку, сделать что-то не так снижает уверенность в своих силах и, следовательно, степень вовлеченности.

Экспериментальные исследования по физике часто требуют специального оборудования. Бывает, что студенты со школы занимаются в экспериментальных проектах и имеют лично приобретённые измерительные приборы и материалы, которые используют для своих проектов в домашних условиях. Например, электроизмерительные приборы (амперметр, вольтметр, мультиметр, источники питания и т.д.) сейчас можно свободно приобрести в магазине. В этом случае трудно оценить степень вовлеченности [6], поскольку студент тратит своё время и ресурсы вне стен университета, хотя мотивация студента, глубина его экспериментальной подготовки не вызывает сомнений.

Результат работы проекта может быть представлен в виде доклада на конференции или статьи. Подготовка может включать организационный опыт работы, высокую степень ответственности к представлению материала. Положительным в такой проектной деятельности в физике является более качественная, более детальная проработка и изучение материала, повышение самооценки и своей значимости. В этом случае студент стремится продолжить заниматься физикой и физическими научными исследованиями и в дальнейшем. К критериям вовлечённости добавляются тезисы, статьи, патенты, идущие в портфолио студента.

В качестве отрицательных моментов, часто встречающихся при осуществлении проектной деятельности, можно назвать, что порой участие студента необходимо номинально, «для галочки», в этом случае резко теряется смысл работы, активности, значимости. Осознание бесполезности и бессмысленности выполненной работы может отбить желание не только заниматься дополнительными исследованиями и научной деятельностью, но и уменьшить мотивацию к обучению как физике, так и другим предметам.

Оценку вовлеченности в проектах проводят по критерию сделал проект – участвовал в проекте. Но бывает так, что количество участников ограниченно, например, не могут на одной экспериментальной установке выполнять работу 20 – 30 студентов. Другой аспект связан с ограничением времени выполнения проекта, и студент может пропустить участие в нём по болезни. В этом случае встаёт вопрос о том, как учитывать вовлечённость тех, кто хотел участвовать, но по не зависящей от него причине не смог.

В современном развивающемся обществе всё большую роль стало занимать дистанционное обучение, особенно в период карантинных ограничений, связанных с пандемией коронавируса. Вопросы, связанные с вовлечением студентов в изучение физики, приобретают особый характер.

Мы живем в интересное, динамично изменяющееся время. С одной стороны, общество требует активных, целеустремленных мастеров своего дела, чей труд и креативность нельзя воспроизвести, с другой стороны, развитие конкурентоспособной экономики требует отказаться от низкоэффективной деятельности, заменить человека на роботов. Сегодня задача образования – научить студентов осваивать новые технологии, новые наборы инструментов, научить не только использовать блага цивилизации, но и создавать их.

Все предметы, в которых проводятся занятия дистанционно, позволяют отслеживать цифровой след активности студента. Измеряемыми параметрами являются:

1. Количество посещений занятий, длительность посещения.
2. Активность в чате.
3. Чат логи.
4. Своевременность сдачи отчёта по практическим и лабораторным работам.

С другой стороны, все экспериментальные проекты в период пандемии были свёрнуты, навыки экспериментальных измерений установились на уровне кнопок мыши компьютера или даже экрана смартфона.

Способы оценки вовлечённости в проектную деятельность по физике могут быть такими же, как и по другим дисциплинам: анкета, тесты, цифровой след, личные наблюдения. Важным критерием является возможность количественного измерения вовлечённости [5; 8].

Для сбора разных типов цифрового следа используют информационные системы, чаще всего подразделяемые на три крупных блока: инструменты коммуникации, инструменты совместной работы над документами, инструменты совместной работы над задачами и отдельно стоящий блок LMS. Инструменты коммуникации – это системы, в которых происходит непосредственное общение и собственно коммуникация. Сюда относятся WhatsApp, Discord, Slack. Системы отличаются по функционалу: WhatsApp – потоковая коммуникация, Discord более структурирован, имеет каналы, голосовые и текстовые чаты, Slack используется разработчиками IT-сектора, в образовании практически не применяется. Инструменты совместной работы над документами дают более упорядоченный тип цифрового следа, т.к. представляют собой артефакты деятельности, которая может быть как групповой, так и индивидуальной. Это Open Office, Office 365, GSuite и др. Системы позволяют работать в режиме онлайн, создавать документы, таблицы, презентации. Инструменты совместной работы над задачами – это trello, Miro, Asana, Битрикс 24, они позволяют снять цифровой след с точки зрения того, как человек взаимодействует с другими членами команды, как формулирует задачи, делегирует их, решает.

Остановимся подробнее на программах совместного ведения проектов Trello и Miro. Инструмент Trello 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 [9].

Онлайн-инструмент Miro 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 [9].

Вся полученная информация в совокупности показывает:

– вовлеченность, как показатель активности, участия и инициативы;

– командность, определяющую роль участника в командной работе, выявление вклада, полезности, синергичность, слаженность команды;

– коммуникацию – определение степени участия в общей коммуникации, рефлексия;

– отношение и эмоции – анализ текстов, эмоджи, отношение к теме;

– содержание и разметка терминов, распознавание смыслового наполнения текстов;

– понимание материала в сравнении с лектором. Определяем уровень, границы и погрешности понимания.

В завершении следует отметить, что немаловажными факторами, влияющие на вовлечённость, могут быть такие показателями, как возраст, пол, благосостояние семьи. Другие определяются возможностями, которыми располагает образовательное учреждение: наличие лабораторий, оборудования, объектов исследования, научных школ. Важную роль в процесс вовлечения все авторы отдают преподавателю, его взаимодействию со студентом, возможности уделять студентам время вне учебного процесса.

Исследование вовлечённости в образовательный процесс является актуальным, поскольку позволяет находить инструменты для повышения качества образования и увеличения количества студентов, которые успешно завершили обучение. Но следует иметь в виду, что вовлечённость только в процесс изучения конкретных предметов, без участия студента в других видах деятельности спортивной, социальной, культурной может отрицательно сказаться на развитии так называемых soft skills навыках и его последующим включением в жизнь общества.

Вовлечение обучающихся в изучение курса физики через проектную деятельность может повысить качество подготовки студентов инженерных специальностей и направлений как в профессиональной деятельности, так и развитии междисциплинарных навыков.

Библиографический список

1. Манаков Н.А., Ерёмин А.М. Базовая проблема физико-математического образования: приобретённая беспомощность. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 7 – 9.
2. Astin A. Student Involvement: a Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Develop-ment*. 1984; Vol. 25, № 4.
3. Kuh G. Assesing What Really Matters to Student Learn-ing: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*. 2001a; Vol. 33, № 3.
4. Terenzini P., Reason R. *Toward a More Comprehen-sive Understanding of College Effects on Student Learning*. Center for the Study of Higher Education, 2010.
5. Малошонок Н. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? Мониторинг университета. *Информационный бюллетень НИУ ВШЭ*. 2011; № 6: 11 – 21.
6. Pace R. *Measuring the Quality of College Student Ex-periences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.
7. Robert J., Mcneese M.N. Student Involvement/Engage-ment in Higher Education Based on Student Origin. *Re-search in Higher Education*. 2010.
8. Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов. *Мониторинг университета*. 2010; № 3.
9. Рогожина Т.С. Методология создания образовательного онлайн-курса: от идеи до воплощения. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 2 (87): 90 – 93.

References

1. Manakov N.A., Eremin A.M. Bazovaya problema fiziko-matematicheskogo obrazovaniya: priobretennaya bespomoschnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 7 – 9.
2. Astin A. Student Involvement: a Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Develop-ment*. 1984; Vol. 25, № 4.
3. Kuh G. Assesing What Really Matters to Student Learn-ing: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change.* 2001a; Vol. 33, № 3.
4. Terenzini P., Reason R. *Toward a More Comprehen-sive Understanding of College Effects on Student Learning*. Center for the Study of Higher Education, 2010.
5. Maloshonok N. Studencheskaya vovlechennost': pochemu vazhno izuchat' process obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? Monitoring universiteta. *Informacionnyj byulleten' NIU VSh`E*. 2011; № 6: 11 – 21.
6. Pace R. *Measuring the Quality of College Student Ex-periences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.
7. Robert J., Mcneese M.N. Student Involvement/Engage-ment in Higher Education Based on Student Origin. *Re-search in Higher Education*. 2010.
8. Pravdina M. Stili prepodavaniya i vovlechennost' studentov GU VSh`E v process obucheniya: ocenka pozitivnyh `effektov. *Monitoring universiteta*. 2010; № 3.
9. Rogozhina T.S. Metodologiya sozdaniya obrazovatel'nogo onlajn-kursa: ot idei do voploscheniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 90 – 93.

Статья поступила в редакцию 15.05.21

УДК 377.031 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-141-143

Krasnova V.S., *teacher, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: solncevladoshkah.krd@yandex.ru*
Gorbacheva V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Philology and Teaching Methods, West Kazakhstan Innovation and Technological University (Uralsk, Kazakhstan), E-mail: valentinagorba55@gmail.com*

SOCIAL ADAPTATION OF COLLEGE STUDENTS BY MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES. The author of the article considers social adaptation and its methods as the most important aspect of the study of personality. The work shows the need for its application in the system of secondary vocational education, its impact on the consciousness of the individual of any age group. The researchers analyze cultural and leisure activities as one of the spheres of social adaptation and the interaction of the teacher with students, the disclosure of the potential of students, the identification of anxiety. The article discusses effective practical methods of socialization of students, tested on the basis of the Krasnodar State Institute of Culture, Department of Secondary Vocational Education, the base of the Humanitarian College of the West Kazakhstan Innovation Technological University.

Key words: **social adaptation, socialization, creativity, creativity, art therapy, secondary vocational education, college, teacher-curator, educational work.**

В.С. Краснова*, преп., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: solncevladoshkah.krd@yandex.ru*
В.А. Горбачева*, канд. пед. наук, доц., Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, E-mail: valentinagorba55@gmail.com*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Авторы статьи рассматривают социальную адаптацию и ее методы как важнейший аспект изучения личности, необходимость ее применения в системе среднего профессионального образования, влияние на сознание личности любой возрастной группы. Анализируется культурно-досуговая деятельность как одна из сфер социальной адаптации и взаимодействия преподавателя с учащимися, раскрытия потенциала студентов, выявления тревожности. В статье рассматриваются эффективные практические методы социализации обучающихся, апробированные на базе отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры, на базе гуманитарного колледжа Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета.

Ключевые слова: **социальная адаптация, социализация, творчество, креативность, арт-терапия, среднее профессиональное образование, колледж, преподаватель-куратор, воспитательная работа.**

В настоящее время на рынке труда предъявляются повышенные требования к работникам. Стоит вопрос не только профпригодности, но и способности к адаптации, стрессоустойчивости, быстрого ориентирования к изменениям рабочих процессов. Следовательно, в первую очередь эти вопросы возникают в процессе подготовки студентов. Влекут за собой необходимость изменения обучающего процесса.

Для студентов-первокурсников в первую очередь важна психологическая поддержка, оказанная в пределах образовательного учреждения. Прежде чем приступить к решению вопросов профессиональной адаптации, необходимо помочь студентам влиться в новый коллектив, учебный процесс. На первом и последующих этапах образования одним из самых важных является вопрос социальной адаптации.

Социальная адаптация выступает основным аспектом изучения личности. В изменчивом, регулярно прогрессирующем обществе меняются и эталоны адаптивной системы, а также свод правил, культурных ценностей и социальных норм. В образовательной среде происходит неизбежная реформация личности подростков под влиянием внешних факторов, что определяет необходимость изучения данного направления педагогической деятельности. В современном обществе увеличились риски депрессивного состояния. У молодежи часто встречается невозможность выплеснуть эмоции, они сдерживают переживания и агрессию. Превалирует повышенный уровень тревожности, причиной которого является ожидание равнодушия, отсутствие понимания среди взрослых и сверстников. Это приводит к замкнутости, а затем переходит в депрессию.

Анализируя понятие адаптации, мы выяснили, что самое распространенное – это приспособление к новым условиям. Что происходит на практике: абитуриент, поступив в учебное заведение, предъявляет определенные требования к вузу: ожидает получать образование у опытных педагогов с применением современных технологий. С другой стороны, от него требуется систематический прогресс, способность к самостоятельной работе, посещение занятий, соблюдение дисциплины. Задача педагогического состава состоит в том, чтобы оптимизировать процесс профессиональной и социальной адаптации.

Большое значение на первом этапе обучающегося придается процессу знакомства, а точнее – проведению «диагностики» способностей абитуриента, его коммуникабельности, социальных ожиданий, выявлению проблемных зон, творческих способностей, конкурентоспособности. Все это в совокупности даст ответ на вопрос о том, как долго будет проходить процесс социальной адаптации.

Фундаментом обучающего процесса является первый курс, от которого зависит, насколько преподаватель сможет увлечь профессией, раскрыть перспективы творческого и социального роста. Первый курс, как правило, уже раскрывает социальный и профессиональный потенциал студента. Важно развивать способность трудиться в коллективе. Здесь можно рассмотреть следующие этапы:

1. Студент – преподаватель. В процессе обучения – совместное достижение профессиональной цели.

2. Коллективное творчество. Это может быть и творческий профессиональный проект, и участие в культурно-массовых мероприятиях учебного заведения.

3. Связь куратор – студент, куратор – родители.

Этому способствуют и выполнение коллективных творческих проектов, и общественная нагрузка.

Большое влияние на сознание личности любой возрастной группы имеет культурно-досуговая деятельность, которая определяет социальную адаптацию как свод правил, установок, мотивов и ценностей.

Особенности и структура процесса социализации рассматривались в работах П. Бергера, М. Вебера, Э. Гиддингса, Э. Дюркгейма, Ч. Кули, Т. Лукмана, Р. Мёртона, Дж. Мида, П.А. Сорокина, Г. Тарда, Ю. Хабермаса, А. Щюца, Белова, П.Л. Лаврова, Г.В. Плеханова [1; 2; 3]. Вопросами развития культурно-досуговой и социально-культурной деятельности занимались такие ученые, как М.С. Бережная, Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Т.Г. Киселева, Ю.А. Стрельцов, А.А. Чернецкая [4; 5; 6].

Цель исследования – разработать и внедрить технологию социальной адаптации подростков средствами культурно-досуговой деятельности на основе применения тестирования творческих способностей личности в условиях учреждений среднего профессионального образования.

Материалы и методы исследования. К одной из форм работы с обучающимися можно отнести художественное воспитание. Главной ее целью является социализация в обществе через совместное творчество, работу в группе, потребность в прекрасном, чувственное мироощущение, реализацию индивидуальных задатков и способностей. Практическое исследование проводилось на базе отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры и гуманитарного колледжа Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета. На этапах исследования приняли участие 239 обучающихся. Участники испытания исследовались на выявление особенностей адаптивности к социальной среде. Применялись следующие методики: программа тренинговых занятий по социальной адаптации подростков с применением методов арт-терапии «Мой мир».

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем [7]. К арт-терапии можно отнести изотерапию, музыкальную терапию, которые помогают обучающимся свободнее выражать свои мысли, снизить уровень тревожности, а также освободиться от негативных переживаний прошлого. Это один из способов помочь молодым людям улучшить свое самочувствие или найти исцеление, и он предлагает облегчение от стресса или тревоги.

Адаптация посредством искусства – терапия для студентов колледжа, которая требует различных терапевтических методов в зависимости от эмоционального состояния студента. Арт-терапевтические вмешательства разнообразны и включают в себя такие методы, как рисование, живопись, киносъемка, конструирование, аранжировка, смешивание, моделирование, склеивание и прикосновение. Адаптация посредством рисунка, живописи и музыки – это полезные инструменты для арт-терапевтических вмешательств и могут рассматриваться в сочетании со средствами культурно-досуговой деятельности как определенный «набор инструментов» для идейно-эмоционального воздействия.

В работах Ю.А. Стрельцова выделены возможные содержательные виды межличностной коммуникации в досуге: коммуникации в процессе отдыха и развлечений; в ходе потребления духовных ценностей; на основе созидания духовных ценностей; связанные с деятельностью по распространению духовных ценностей [8].

Рисунок и живопись как виды искусства наиболее широко используются для вмешательства из-за возможности спонтанного и бессознательного выражения внутренних конфликтов. Это помогает выражать менталитет, а также внутренний конфликт или его символическое значение психического заболевания.

Арт-терапия для студентов колледжа обычно используется до первой сессии, чтобы получить представление об эмоциональных чувствах и обстоятельствах молодого человека. Арт-терапия служит весомым элементом лечения психосоматических расстройств. Обращаясь к поведению обучающихся, стоит отметить, что в переходном возрасте уровень разрядки эмоционального напряжения минимален, поэтому необходимо практиковать арт-терапию в сочетании со средствами культурно-досуговой деятельности [6].

Выбор средств культурно-досуговой деятельности определяется с учетом определенного объекта воздействия (дошкольники, подростки, молодежь, студенты, пенсионеры и т.д.) и зависит от тематической направленности мероприятия. Это может быть работа в студиях и кружках, диспут-клубы, ток-шоу, брифинги, нравственные конференции, встречи с интересными людьми, построенные в различных формах (беседы, мастер-классы, «круглые столы», диспуты, конкурсы и т.д.).

Для испытуемых были проведены мастер-классы. Чтобы получить более точные и дифференцированные показатели анализа, в испытаниях участвовали обучающиеся разных специальностей и возрастных групп. Также мастер-классы проводились в разное время года. Так, обучающиеся по специальности «Инструментальное исполнительство» приняли участие в арт-терапии, темой которой стала роспись и декорирование пасхальных яиц, а испытуемые специальности «Документационное обеспечение и архивоведение» работали над созданием новогодних венков. Студенты направления подготовки «Дизайн» также участвовали в эксперименте, однако творческий подход является для них привычной средой, поэтому испытуемых погрузили в необычную для них атмосферу: они приняли участие в мастер-классе по скульптуре.

Поскольку досуговое общение, в конечном счете, представляет своеобразную систему взаимных воздействий, его итоговый результат следует искать в тех изменениях, которые происходят в облике контактирующих личностей [9]. Занимая человека творчеством, чем-то новым, чего он до определенного этапа своей жизни не делал, удается проявить новое состояние, воодушевление, мотивацию.

Для выявления уровня творческой составляющей существует множество тестов и опросников. В России наибольшую популярность имеют тесты, адаптированные Е.Е. Туник: тесты творческого мышления Е. Торренса (сложны в обработке и трудоемки в проведении); опросник креативности Джонсона (самооценка творческой личности), батарея тестов, созданная на основе разработок Гилфорда и Торренса. Набор креативных тестов Ф. Вильямса после адаптации Е.Е. Туник (CAP) можно считать наиболее удачным вариантом, соответствующим всем требованиям, предъявляемым к тестам (надежность, валидность, быстрота, доступность), его применение возможно для всех возрастов [10].

В своем исследовании мы использовали опросник САН (самочувствие, активность, настроение), разработанный сотрудниками Московского медицинского института имени И.М. Сеченова В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым в 1973 г.

Таблица

Результаты исследования

№	самочувствие		активность		настроение	
1.	до	после	до	после	до	После
2.	4,6	5,74	3	3,85	4,8	5,76

Из результатов исследования можно сделать вывод, что арт-терапия благоприятно влияет на социальную адаптацию подростков, обучающихся в колледже, независимо от возраста и времени года.

Второй метод адаптации средствами культурно-досуговой деятельности – тренинг «Мой мир», целью которого является помощь участникам в раскрепощении, раскрытии своего внутреннего мира, изучении своего потенциала. Применяемые методики: метафорические ассоциативные карты, арт-терапия.

В зависимости от целей, использование художественных материалов важно для проведения сеансов арт-терапии. Материалы и методы должны быть простыми, например, предварительно вырезанные фотоколлажи, такие как журналы, акварели, цветные карандаши, маркеры, мягкая или масляная пастель и различная бумага: папиросная бумага, цветная бумага или холст. Художественные материалы должны быть недорогими и неструктурированными.

Простые методы и процессы с базовыми материалами эффективнее, потому что целью арт-терапии часто является выявление эмоционального состояния

испытуемого, а не обучение искусству. Маркеры, мягкие или твердые карандаши, акварель, пастель, макулатура или обычная бумага – это привычные материалы для детей и взрослых. Твердые карандаши и цветные карандаши особенно эффективны для обеспечения контроля. Коллаж, живопись, лепка из глины, рисование на маске или изготовление маски – это различные техники арт-терапии. Работа не будет оценена или раскритикована – она будет рассмотрена с психологической точки зрения. Кроме того, эстетический критерий не является необходимым для понимания самой работы.

Занятия арт-терапией могут дать студентам жизненную энергию для улучшения их концентрации на учебе и работе. Благодаря сеансу арт-терапии он может с большей вероятностью учиться эффективно, так же, как он получает физическую и умственную подготовку.

Ключевым аспектом в социальной адаптации является и способность работать в коллективе, эффективным приемом адаптации стал тренинг «Мой мир», цель которого – способствовать повышению самооценки личности, развитию критического мышления и коммуникативных способностей. Участникам тренинга предлагается подготовить коллаж на тему «Мой мир». В результате выявляется психоэмоциональное состояние участников. По использованным ими материалам, изображениям, зарисовкам, положению рисунка в формате, по выбору цветового решения определяется уровень тревожности, положение подростка в социуме, его текущее эмоциональное состояние.

Стоит отметить, что для достоверности эксперимента и выявления динамики необходимо проводить тесты САН дважды: до начала эксперимента и после проведения терапии.

Полученные результаты, позволяют сделать вывод о необходимости исследования психоэмоционального состояния подростков и признать эффективными метод арт-терапии и тренинг «Мой мир».

К мощным социализирующим факторам можно отнести культурно-досуговую деятельность. В педагогическом аспекте культурно-досуговой деятельности образовательных учреждений процессы социализации обучающихся регулирует воспитательная работа, реализация педагогических проектов, способствующих нравственному и комплексному развитию личности. Существует комплексный подход развития личности средствами духовно-нравственного, военно-патриотического, художественно-творческого воспитания. Данный подход ведет к стимулированию социальной активности обучающихся, развитию коммуникативных навыков, организации свободного времени, формированию досуговых запросов различных групп в целях поддержания духовного здоровья.

Библиографический список

1. Гиддингс Ф.Г. *Основания социологии: Анализ явлений ассоциации и социальной организации*. Москва: КРАСАНД, 2012.
2. Гиддингс Ф.Г. *Теория социализации.* Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Дюркгейм Э. *Метод социологии.* Санкт-Петербург: Наука, 2006.
4. Кули Ч.Г. *Человеческая природа и социальный порядок.* Москва: Идея-Пресс, 2000.
5. Чернецкая А.А. и др. *Технология социальной работы:* учебник. Ростов на Дону, 2006.
6. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность:* учебник. Москва: МГУКИ, 2004.
7. Бережная М.С. Концепция социально-культурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности. *Педагогика искусства*. Москва: ИХО РАО, 2008.
8. Киселева М.В. *Арт-терапия в работе с детьми*. Санкт-Петербург, 2018.
9. Стрельцов Ю.А. *Культурология досуга:* учебное пособие. Москва, 2003.
10. *Энциклопедический словарь:* в 6 т. Москва, 2006.
11. Горбачева Д.А., Горбачев А.А., Горбачева В.А. Проблемы диагностики и развития творческого потенциала личности в процессе обучения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020; № 12 (80): 195 – 199.

References

1. Giddings F.G. *Osnovaniya sociologii: Analiz yavlenij associacii i social'noj organizacii*. Moskva: KRASAND, 2012.
2. Giddings F.G. *Teoriya socializacii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Dyurkgejm `E. *Metod sociologii.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2006.
4. Kuli Ch.G. *Chelovecheskaya priroda i social'nyj poryadok.* Moskva: Ideya-Press, 2000.
5. Cherneckaya A.A. i dr. *Tehnologiya social'noj raboty:* uchebnik. Rostov na Donu, 2006.
6. Kiseleva T.G. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost':* uchebnik. Moskva: MGUKI, 2004.
7. Berezhnaya M.S. Koncepciya social'no-kul'turnoj adaptacii molodezhi v processe hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel'nosti. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: IHO RAO, 2008.
8. Kiseleva M.V. *Art-terapiya v rabote s det'mi.* Sankt-Peterburg, 2018.
9. Strel'cov Yu.A. *Kul'turologiya dosuga:* uchebnoe posobie. Moskva, 2003.
10. *`Enciklopedicheskij slovar':* v 6 t. Moskva, 2006.
11. Gorbacheva D.A., Gorbachev A.A., Gorbacheva V.A. Problemy diagnostiki i razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti v processe obucheniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2020; № 12 (80): 195 – 199.

Статья поступила в редакцию 15.05.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-143-146

***Maslov M.S.,** Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of Library Science and Information Technologies, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: maslovmc@mail.ru*

METHODS OF CREATIVE DEVELOPMENT AS A CONDITION FOR GENERATING INNOVATIVE IDEAS. The article examines human capital, for which authenticity will be a value, expressed in the need to correlate the knowledge gained with real life problems and the purposefulness of one's practical activities, involvement as a need for solving specific life situations, responsibility as a result of collective thought activity in the process of solving assigned tasks. As part of the development of the personality-developing potential of the student's personality, it is necessary to create conditions for the development of 4 C's: creativity, critical thinking, communication, cooperation through interactive interaction with partners in a cooperation format. "Brainstorming" is a means to achieve a sufficient level of development of these competencies for each student.

Key words: **cultural environment, management, library, design thinking, education, educational strategy, project work, research activities, empathy, accumulation of ideas, composing prototypes.**

***М.С. Маслов,** канд. социол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, E-mail: maslovmc@mail.ru*

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ГЕНЕРИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ

В статье рассматривается человеческий капитал, для которого креативность будет ценностью, выраженной в необходимости соотнести полученные знания с реальными жизненными проблемами и целенаправленностью своей практической деятельности, личная вовлеченность как потребность для решения конкретных жизненных ситуаций, ответственность как результат коллективной мыследеятельности в процессе решения поставленных задач. В рамках развития личностно развивающегося потенциала личности обучающегося необходимо создавать условия для развития 4 «К»: креативности, критического мышления, коммуникации, кооперации через интерактивное взаимодействие с партнерами в формате сотрудничества. Автор считает, что методы и приемы, аналогичные «мозговому штурму», являются средством достижения достаточного уровня развития данных компетенций у каждого современного человека.

Ключевые слова: **культурная среда, менеджмент, библиотека, управление, дизайн-мышление, образование, образовательная технология, стратегия образования, проектная деятельность (работа), научно-исследовательская деятельность, эмпатия, генерация идей, прототипирование.**

Одним из ключевых направлений проекта «Образование-2030» является развитие человеческого капитала в части формирования способности принятия ответственности, которое определяется новыми подходами во взаимодействии с инновациями, разнообразием и неопределенностью, предполагает развитие способности индивидуума к саморегуляции, самоконтролю, его личной эффективности, способности решать проблемы и адаптироваться в изменяющемся мире. Результатом такого развития станет потребность в сотрудничестве с окружающими людьми в рамках решения конкретных учебных или производственных проблем, формирование человеческого капитала, для которого особой ценностью является способность соотносить полученные знания с реальными жизненными проблемами и целенаправленностью своей практической деятельности. Вовлеченность в процесс решения конкретных жизненных ситуаций как потребность в поиске выхода из ситуации, в которой старые способы деятельности и знания не работают, а также ответственность за результат являются наиболее важными компетенциями современного человека, т.к. в советское время за каждого человека принимал решение ответственный работник, партия, правительство. В современных условиях, когда ситуации неопределенности возникают повсеместно, необходимо развивать умения самостоятельно и креативно мыслить как отдельных личностей, так и целых коллективов, которые могут вырабатывать результаты коллективной мыследеятельности в процессе решения поставленных задач. Эффективность этого процесса, на наш взгляд, измеряется степенью развития у индивидуума креативного мышления.

Постараемся обосновать, почему столь важным и необходимым является развитое креативное мышление. За последние двадцать лет искусственный интеллект достиг невероятных успехов в области обработки больших объемов информации. Тем не менее результативность его в генерализации инноваций равна нулю. Пока это подвластно лишь человеку, умеющему искать и реализовывать оригинальные идеи, то есть генерировать инновационные идеи. Совершенно очевидно, что системы искусственного интеллекта программируются людьми и без их управления и контроля пока не способны к самоорганизации, подобной природной или социальной. Сложность заключается в том, что технические системы, а системы искусственного интеллекта таковыми и являются, в силу двойной редуцированности (технические системы – это упрощение социобиологических систем через математическое моделирование) не способны к самостоятельному мышлению. Для игры в шахматы или нарды в компьютер вводятся всевозможные ситуации, которые возникают в практике и теории этих игр, а также стратегии игры. Во время игры компьютер анализирует позиции и делает ход, просчитав все последующие шаги. Для него есть понятный формализованный процесс, а если в его памяти нет адекватных способов решения, он выключается. В случае естественного интеллекта все сложнее и в то же время проще: если в новой ситуации старое знание не работает, то человек придумывает новый способ решения задач, а это и есть творчество, креативность. Главное – учить его с детства креативному мышлению, в творческом вузе гипотетически развитие креативного мышления должно осуществляться проще и понятнее для обучающихся, т.к. творчество – это базовый способ существования сферы искусства и культуры.

Средством генерализации инноваций у сотрудников является мозговой штурм. Этот классический метод позволяет за короткий промежуток времени сгенерировать большое количество идей, которые впоследствии оцениваются группой. Рассмотрим несколько приемов реализации данного метода [1].

Brainstorm (в переводе с английского языка означает «мозговой штурм») предполагает активную групповую интеллектуальную коммуникацию, но может осуществляться индивидуумом в одиночестве. Технологическая составляющая brainstorm проста. На первом этапе (подготовительном) участники группы формулируют проблему через выявление противоречий, собирают информацию по решению проблемы, выбирают спикера. Далее в процессе генерализации идей каждый участник предлагает свое решение проблемы, руководствуясь общепринятыми в начале штурма правилами (принимать все предложенные решения, не подвергая их критике, идеи можно комбинировать, дополнять, совершенствовать). Временные рамки второго этапа не должны превышать двадцати минут. Далее необходимо выбрать самые оптимальные решения проблемы, рассмотреть с точки зрения минимизации рисков и презентовать свое коллективное решение.

Данная техника самая распространённая и активно используется во всех сферах деятельности человека (бизнесе, образовании, здравоохранении и т.д.).

С целью конкретизации функционала участников группы и решения проблем внутрикомандного взаимодействия и коммуницирования проводится аналог «мозгового штурма» в игровой форме «Шесть шляп мышления». Для осуществления игры необходимо обеспечить команду шестью разноцветными шляпами или мячами. Каждый участник команды «одевает» одну из шляп и рассматривает проблему с соответствующего цвету шляпы аспекта. Исключение составляет синяя шляпа – ее примиряет лишь модератор, который формулирует цель, соотнеся ее с результатом, следит за правилами использования всех шляп, фиксирует идеи, резюмирует их. В свою очередь, белая шляпа отвечает за аналитическую составляющую проблемы, то есть определяет противоречие, аналитически его осмысливает. Участники обсуждают представленные игроком в белой шляпе факты, совместно ищут недостающую информацию. Красная шляпа реализует эмоциональную составляющую решения проблемы, то есть на основе интуиции предлагает собственное решение выявленного противоречия. В свою очередь, черная шляпа представляет негативные последствия предложенных решений, то есть осуществляет роль «негатива». Участник в желтой шляпе, наоборот ищет в каждом решении выгоду, то есть определяет скрытые ресурсы и возможности [2].

Зеленая шляпа предполагает поиск решения проблемы, нестандартные методы решения поставленной задачи. В ходе игры каждый ее участник (кроме синей шляпы – спикера) погружается в решение проблемы и предлагает осмысленное ее решение. В ходе обсуждение возникает множество идей, которые позволяют найти пути дальнейшей организации и решить проблемы коммуникации среди ее сотрудников.

Мозговой штурм является основой виртуального решения проблемы. Таким методом являются ментальные карты. Они создаются посредством активизации творческого мышления с помощью ассоциаций и средств виртуальной реальности. В центре прорисовывают образ исследуемой проблемы. Далее на ветках, которые отходят от образа, прописываются свои идеи, впоследствии, прорисовывая листочки, конкретизируется свое решение, детально прорабатываются свои мысли. Рисунки для наглядности делают цветными, что позволяет активизировать образное мышление. Этот метод можно использовать как для групповой работы, так и индивидуальной [3].

Аналогом метода ментальных карт является методика SCAMPER. Если предыдущие техники предполагали свободное мышление, то эта методика регламентирована, то есть представляет собой совокупность шестидесяти вопросов и двухсот ассоциативных слов, которые в определенном порядке способствуют стимулированию креативного мышления у сотрудников организации. Сущность SCAMPER проста, то есть наводящие вопросы помогают создать образ решения проблемы на ассоциациях. А именно: Subsititue («замещение») заключается в том, что проблема разбивается на отдельные блоки, подпроцессы, и участники находят им самые разнообразные ассоциации, которые по внешнему или процессуальному фактору соответствуют компоненту проблемы. Следующий этап (combine – «комбинировать») игры заключается в объединении частей проблемы между собой по внешним качествам предмета с целью создать совершенно новый объект или процесс, то есть соединить несоединимое. Далее предлагается участникам проанализировать имеющиеся ресурсы (материально-технические, кадровые, финансовые, организационно-методические и др.) и возможности организации и каждого из участников команды для решения данной проблемы. После данной операции логично модифицировать (modify – улучшить) полученное решение на предмет замены отдельных блоков, компонентов, последовательности процессов, чтобы увеличить их интенсивность и значимость. Далее полученному решению или объекту нужно найти новое применение (put to other uses – «найти другое применение»). Обсуждение применения идеи в новых условиях позволяет упростить процесс, отбрасывая лишние компоненты и связанные с ними подпроцессы, изменить последовательность действия самого процесса и функционирования объекта (rearrange – «изменяй порядок»). Таким образом, в ходе интенсивного мыслительного процесса группы появляется абсолютно новый процесс или объект, позволяющий создать новый вектор развития организации [3].

Иногда мы сталкиваемся в практике с неразрешимыми, как нам кажется, проблемами. И тогда применяем прием «ломать – не строить». Эта банальная истина помогает найти простое, экономичное решение. Смысл действия заключается в том, чтобы не решить проблему, а найти пути достижения ненужного эффекта. Таким образом, в непринужденном обсуждении с коллегами обнажаются риски изучаемого неэффективного процесса. При наличии рисков можно легко определить меры противодействия в виде мероприятий. Такой прием позволяет раскрепостить мыслительный процесс группы или индивидуума. Сделать мозговой штурм продуктивным и непринужденным.

В практике управленческой деятельности менеджеру приходится решать проблемы самостоятельно. Большинство управленцев сталкивались с проблемой, найти решение которой никак не удавалось. Приходилось неоднократно к ней возвращаться, но решение находилось «как бы само собой» в нестандартной ситуации (в поездке на работу в переполненном транспорте или на тренировке в фитнес-центре). Этот нестандартный прием генерирования идей «автобус, кровать, ванна». Сущность приема очевидна. Вы загружаете свой мозг разрешением конкретной проблемы. Со временем невольно отвлекаетесь от нее, но мозг продолжает работать в поиске решения, и в какой-то момент наступает «озарение» в виде простого и наглядного решения.

Если разложить процесс генерирования идеи поэтапно, то он будет выглядеть следующим образом:

- поработайте над проблемой любым из перечисленных методов, постарайтесь как можно глубже погрузиться в нее, собрать информацию о составных частях противоречия, повлекшего появление данной проблемы;
- оставьте обдумывание проблемы на некоторое время;
- если озарение не произошло, необходимо рассмотреть проблему повторно, используя прием «ломать – не строить», тогда вы ее увидите в новом аспекте, что позволит найти приемлемое решение.

В рамках развития личностно развивающегося потенциала личности студента необходимо создавать условия для развития 4 «К». А именно – креативности, критического мышления, коммуникации, кооперации через интерактивное взаимодействие с партнерами в формате сотрудничества. Мозговой штурм яв-

ляется средством, позволяющим достичь достаточного уровня развития данных компетенций у каждого студента.

Но в ходе предложенных выше приемов, при решении конкретных учебных или производственных проблем можно столкнуться с тем фактом, что полученное решение правильное, но не оптимальное.

Для получения оптимального результата необходимо использовать метод Simplex Мина Басадура, описанный им в книге «Сила инноваций». Автор предлагает восемь последовательных шагов, позволяющих выработать команде оптимальное, высокорезультативное решение.

Первый шаг – поиск проблемы. Чаще всего именно поиск проблемы является самой сложной задачей. К тому же проблема сама по себе способна привести к значительному улучшению ситуации. При этом нужно научиться искать противоречие, особенно, если оно неочевидно.

Для поиска противоречия, погружаю своих слушателей, руководителей библиотечных сетей, в ситуацию через обсуждение следующих вопросов:

- Каких улучшений хотят клиенты библиотек? На что они жалуются?
- Есть ли мелкие проблемы, которые в итоге могут перерасти в большие?
- Что замедляет работу библиотеки и делает ее более сложной? Чего Вы обычно не в состоянии достичь? Какое звено является самым слабым?
- Как Вы можем улучшить качество обслуживания посетителей библиотеки?
- Что делают Ваши конкуренты или партнеры из того, что могли бы сделать и Вы?
- Что расстраивает и раздражает Вашу команду?

Подобные вопросы не только помогают найти проблему, которую вы ищете, но позволяет обнаружить и другие противоречия, о которых слушатели или студенты не подозревали или упускали. Данный шаг помогает предвидеть перспективы развития своей организации.

Далее предлагаю исследовать выявленную проблему с разных аспектов через последовательность действий:

- по предложенным вопросам каждому члену команды написать на отдельном листе бумаги свои предложения;
- обсудить их в команде, определив наиболее приемлемые в данной ситуации.

Важным условием процесса исследования проблемы является составление блока вопросов, позволяющих исследовать проблему. Предлагаю шаблон таких вопросов:

- Как Вы понимаете, что клиенты принимают ваши решения?
- Определите и проанализируйте факты, позволяющие доказать, что действительно проблема существует.
- Изучите лучшие идеи своих конкурентов или партнеров.
- Изучите все процессы, компоненты, сервисы и технологии, которые вам могут понадобиться для решения Вашей проблемы.
- Убедитесь, что усилия, предпринятые в отношении проблемы, стоят таких человеческих, финансовых затрат.

Эффективность третьего шага зависит от того, насколько глубоко исследована выявленная проблема. Если представление о ней обобщенное или узкоспециализированное, при этом не представляется возможным подобрать ресурсы для ее решения, то стоит данную проблему еще изучить, иначе «лечить будем симптомы, а не саму болезнь».

Если слушатели уверены в том, что проблема может быть решена, имеются ресурсы, то можно использовать любой из предложенных выше приемов для поиска идеи (Scamper, Шесть шляп и т.д.). Но данный шаг имеет обязательное для реализации условие – отсутствие критики. Но чтобы этот шаг был продуктивен, нужно этому учиться, то есть креатив нужно тренировать. Поэтому вначале идеи могут быть безумными. Но важно то, что они есть. Поэтому на этом первом этапе необходимо научиться получать удовольствие от процесса обсуждения и поиска идей. Лучшие идеи придут, когда слушатели начнут понимать это искусство и разбираться в его особенностях [4].

Этап «выбор и оценка идеи» имеет несколько особенностей. Во-первых, лучшее решение может быть вполне очевидным – оно полностью устраняет проблему, улучшает ситуацию и не стоит при этом ни копейки. Но чаще всего члены команды предлагают несколько идей с разными параметрами эффективности. Как определить, какая из предложенных идей лучше сможет решить выявленную проблему? В этом случае необходимо спроектировать внедрение идеи. С этой целью необходимо заполнить следующую таблицу:

	Идея 1	Идея 2 и т.д.
количество финансов		
Количество затраченного времени		
доходы		
Используемые ресурсы		

Такая таблица позволяет найти очевидное решение данной проблемы.

На этапе планирования необходимо тщательно прописать план внедрения «очевидной» идеи. Для этого создается простой план действий, в котором четко обозначена суть и последовательность действий (что нужно сделать? Зачем это необходимо сделать? Как выполнить данную работу?), субъект его выполнения, определен промежуток времени выполнения, место действия. При этом нужно понимать, что полученный ресурс – это «рабочий материал», то есть он может быть откорректирован в процессе исполнения.

«Продавать идею» необязательно. Но для библиотечного дела это становится необходимым, так как дополнительного финансирования под идею в бюджетах библиотечных сетей нет. Поэтому ищем «инвестора» в лице бизнеса или принимаем участие в конкурсных мероприятиях на получение денежных средств из муниципального, регионального или федерального бюджетов.

На этом этапе нужно знать: средства выделяют на то действие, которое понятно, реально, может быть полезно, использовано и тиражировано другими. Отсюда – необходимо учиться презентовать свои идеи кратко, четко и формулировать действия простым языком.

После того как тщательно отработаны все семь этапов, можно приступать к реализации «очевидной» идеи.

Предложенные приемы позволяют формировать инновационные пути решения производственных проблем.

Встречаясь с менеджерами библиотечной сети Алтайского края и обсуждая с ними техники «мозгового штурма», часто ими задается один и тот же вопрос: «Как из огромного количества замыслов и идей найти эффективную инновацию?». Как правило, предлагаю им вернуться к данной проблеме через неделю, что позволит еще раз взглянуть на нее по-новому, так как в течение этого времени подсознание будет продолжать работать с этими идеями, обрабатывая их. Этот процесс может послужить источником новых инсайтов.

Важно понимать, что каждое решение проблемы должно быть подвергнуто оценке. Как правило, большинством менеджеров на практике используются следующие критерии:

- полезность данного решения для организации и потребителей в части упрощения осуществления процесса, повышение качества продукции, качества обслуживания;
- реализуемость на практике, т.е. возможность ресурсно-экономного тиражирования;
- возможная прибыль, как финансовая, так и моральная (повышение рейтинга организации, увеличение числа клиентов, увеличение спроса на производимую продукцию и т.д.).

Каждый критерий должен иметь свой числовой индикатор – оцениваться в баллах (от 1 до 5), т.е. осуществлять рейтингование. Таким образом, оценивая свое решение, получаем уровень его эффективности, что позволяет нам совершенствовать свою идею.

Применительно к библиотечному делу удобнее всего использовать прием «сортировки идей», то есть совместно перераспределить идеи по выбранным критериям и отобрать наиболее результативные (те, которые были выделены коллегами «V» или «+»). Чтобы повысить объективность, топ-менеджеры крупных компаний используют систему электронного голосования, что значительно экономит время и делает решение наглядным и понятным всем присутствующим [5].

Методик генерирования инновационных идей много и мозговой штурм – одна из них. Причем, она имеет и недостатки: во-первых, при обсуждении проблемы имеет право высказывать своем мнение только один участник (это обязательное условие данного метода), остальные ждут своей очереди. Поэтому считается оптимальным количество участников в группе не более 5 – 6 человек. Во-вторых, не все участники группы смогут побороть сдерживающие факторы, мешающие им высказать свои идеи. Всегда в группе будут более харизматичные люди, которые не боятся свободно отстаивать свое мнение. Следовательно, спикеру приходится четко следовать правилам и не давать «лидерам» захватывать инициативу, оставляя возможность высказаться каждому участнику группы.

Тем не менее, именно мозговой штурм и является инструментом развития креативного мышления у сотрудников, так как позволяет его развивать посредством интеграции творческого подхода к решению проблемы с критическим, что повышает эффективность решения в несколько раз. Предложенные методы заставляют действовать оба полушария мозга, то есть применять поочередно творчество и логику, что позволяет изучить проблему многократно, с разных сторон и выработать правильное решение.

Представленный перечень методик развития креативного мышления у сотрудников и менеджеров способствует не только индивидуальному развитию креативного мышления у каждого сотрудника, но и формированию творческой проблемной группы, которая способная не только эффективно решать текущие задачи, но и создавать абсолютно новые объекты и процессы, способствующие развитию организации. Данные методики активно применяются в работе с персоналом крупных компаний, таких как «Apple», «Google», «PayPal», «Dell».

В заключение хотелось бы представить модель из 6 вопросов Тима Харсона (Тим Харсон. Думай лучше, 2007), ответы на которые позволяют топ-менеджерам «Apple», «Google», «PayPal», «Dell» добиваться больших успехов на мировом IT-рынке:

1. Спроси себя: «Что происходит?»
2. Спроси себя: «Что будет считаться успехом?»

3. Спроси себя: «Какой самый главный вопрос?»
4. Ответь на вопросы.
5. Придумай решение.
6. Подбери ресурсы.

Таким образом, структурируя мыслительную деятельность для решения проблем творческим способом и средствами критического мышления и логики, можно результативно продвигать свою организацию по инновационному пути развития.

Библиографический список

1. Петровская Л.А. *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. Москва: МГУ, 2014.
2. Ерофеев В.К., Карягин Н.Е., Ноздрина Е.Г. *Сценарное моделирование как технология принятия групповых решений*. Астрахань: Издательство Астраханского государственного педагогического университета, 2013.
3. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
4. Матяш Н.В., Павлова Т.А. *Методы активного социально-психологического обучения*. Москва: Академия, 2014.
5. Осипова А.А. *Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы*. Москва: МПСИ, 2013.

References

1. Petrovskaya L.A. *Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga*. Moskva: MGU, 2014.
2. Erofeev V.K., Karyagin N.E., Nozdrina E.G. *Scenarnoe modelirovanie kak tehnologiya prinyatiya gruppovyh reshenij*. Astrahan': Izdatel'stvo Astrahanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2013.
3. Emel'yanov Yu.N. *Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
4. Matyash N.V., Pavlova T.A. *Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obucheniya*. Moskva: Akademiya, 2014.
5. Osipova A.A. *Vvedenie v prakticheskuyu psihokorrekciyu: gruppovye metody raboty*. Moskva: MPSI, 2013.

Статья поступила в редакцию 23.04.21

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-146-148

Neumoeva-Kolchedantseva E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Academic Department of Methodology and Theory of Socio-pedagogical Research, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

CURRENT LEVEL OF SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE TEACHERS AND PROSPECTS OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The paper is dedicated to experimental assessment of the current level of self-actualization of a personality of students who study to get their pedagogical master's degree. In traditions of the existential-humanistic approach, self-actualization is considered as a comprehensive and continuous development of personal potential, the maximum realization of a person's capabilities in the context of activity. The relevance of the study is determined by the humanitarian nature of pedagogical education and pedagogical activity, which implies the primacy of the processes of personal development, which act as a "base" for the professional development of a future teacher. In this regard, the current level of self-actualization of future teachers is considered as a predictor of prospects for their professional development. An approximate forecast of professional development is given depending on the identified level of self-actualization. A positive prognosis is given for 2/3 of the experimental sample. At the same time, in general, the results of the study allow to identify an urgent problem: insufficient attention to the issues of personal development of future teachers in the educational process. In this regard, the immediate prospects of pedagogical education are associated with the theoretical substantiation and practical implementation of practices relevant to its humanitarian essence, namely, with the accompaniment of self-actualization of the personality of future teachers.

Key words: **personality self-actualization, personal potential, pedagogical activity, prospects for professional development, pedagogical support.**

Е.В. Неумоева-Колчеданцева, *канд. психол. наук, доц., докторант, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: eneumoeva@yandex.ru*

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена экспериментальной оценке актуального уровня самоактуализации личности студентов педагогической магистратуры. В традициях экзистенциально-гуманистического подхода самоактуализация рассматривается как всестороннее и непрерывное развитие личностного потенциала, максимальная реализация возможностей человека в контексте деятельности. Актуальность исследования определяется гуманитарным характером педагогического образования и педагогической деятельности, что предполагает первичность процессов личностного развития, выступающих как «база» профессионального развития будущего педагога (педагога). В связи с этим актуальный уровень самоактуализации будущих педагогов рассматривается как предиктор перспектив их профессионального развития. Ориентировочный прогноз профессионального развития дается в зависимости от выявленного уровня самоактуализации. Относительно 2/3 экспериментальной выборки дается позитивный прогноз. Вместе с тем в целом результаты исследования позволяют обозначить актуальную проблему: недостаточное внимание к вопросам личностного развития будущих педагогов в образовательном процессе. В связи с этим ближайшие перспективы педагогического образования связываются с теоретическим обоснованием и практической реализацией практик, релевантных его гуманитарной сущности, а именно – с сопровождением самоактуализации личности будущих педагогов.

Ключевые слова: **самоактуализация личности, личностный потенциал, педагогическая деятельность, перспективы профессионального развития, педагогическое сопровождение.**

Гуманитарный характер педагогической деятельности предполагает особое внимание к процессам личностного развития будущего педагога. Личность педагога рассматривается как важнейший ресурс педагогической деятельности и образования в целом. Особую актуальность проблематика личностного развития будущего педагога приобретает в современных условиях педагогической деятельности, характеризующихся крайней нестабильностью, изменчивостью и постоянным повышением требований к педагогу. Представляется, что в таких условиях даже самый обширный «багаж» профессиональных компетенций не может обеспечить продуктивную педагогическую деятельность. На первый план выходят личностные свойства будущего педагога как своего рода «база» развития профессиональных компетенций. Понимание «первичности» процессов личностного развития позволяет говорить об их «незаменимости» и «некомпенсируемости» путем формирования профессиональных умений и навыков.

В связи с этим представления о профессиональном становлении как процессе «овладения» трудовой деятельностью, в ходе которой формируются умения, навыки, комплексы профессионально важных качеств и т п. «уходят в прошлое», поскольку не раскрывают внутренней динамики развития. В целом в соответствии с современной концепцией субъектной профессионализации [1] развитие педагога рассматривается как способ самоактуализации в профессии, становления его субъектности. С актуализацией личностных ресурсов в ходе профессиональной деятельности связывает самоактуализацию С.Л. Братченко [2].

Концептуальной основой исследования стали субъектно-деятельностный подход, теория самоактуализации и экзистенциально-гуманистический подход, динамично-процессуальный подход к пониманию личности, концепция личностного потенциала. В соответствии с субъектно-деятельностным подходом мы подчеркиваем роль субъектной активности человека в его развитии и значение деятельности как важнейшего контекста развития и проявления личности [3]. В соответствии с теорией А. Маслоу самоактуализация рассматривается как процесс проявления и реализации личностного потенциала в разных сферах жизни

и отношений [4]. Как известно, гуманисты исходят из понимания природы человека как позитивной, верят в то, что человек наделен значительным внутренним потенциалом и стремится к его реализации в течение жизни, это стремление и получило название «самоактуализация». Экзистенциальная психология исходит из понимания человека не как «внешне детерминированного», а самодетерминированного существа; рассматривает человека в процессе изменяющихся отношений с миром, стремление к «улучшению» которых составляет одно из важнейших стремлений человека [5]; как существо, самоопределяющееся по отношению к объективным возможностям, существующим в мире для его самоактуализации. Динамично-процессуальный подход рассматривает личность в процессе осуществления своих потенциальных возможностей [6], что предполагает «пробуждение» сознания и самосознания, развитую рефлексию, принятие ответственности. Динамично-процессуальный подход к пониманию личности позволяет нам рассматривать самоактуализацию как важнейший механизм и показатель личностного развития, как предиктор профессионального будущего субъекта. В концепции Д.А. Леонтьева личностный потенциал рассматривается как характеристика уровня личностной зрелости, отражающая степень преодоления личностью заданных обстоятельств и, в конченом счете, преодоление личностью самой себя, ее способность к самодетерминации и самообновлению с сохранением смысловых ориентаций и базовых структур при изменении целей и программ деятельности и самореализации [7].

Рассматривая педагогическое образование и педагогическую деятельность как важнейшие контексты самоактуализации, считаем важным составить адекватное представление о личностном потенциале будущих педагогов. Таким образом, *цель настоящего исследования* – экспериментальная оценка актуального уровня самоактуализации личности будущих педагогов и прогнозирование на этой основе перспектив их профессионального развития.

Для достижения поставленной цели было проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики. Экспериментальную выборку составили студенты 2 курса (выпускники), обучающиеся по направлению 44.04.01, программам магистратуры «Методология и методика социального воспитания», «Управление образованием», очной формы обучения. Общая численность выборки составила 34 человека, что соответствует требованию ее репрезентативности. В качестве диагностической методики был использован «Самоактуализационный тест» (САТ, Э. Шостром) в адаптации авторов Ю.Э. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз.

Методика направлена на выявление количественных и качественных параметров уровня самоактуализации субъекта. Под самоактуализацией в традициях экзистенциально-гуманистической психологии понимается всестороннее и непрерывное развитие личностного потенциала, максимальная реализация возможностей человека, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни.

Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с опорой на принятые нормативные показатели (табл. 1).

Таблица 1

Нормативные показатели оценки
уровня самоактуализации личности

Уровень самоактуализации	Диапазон значений, Т-баллы	Кол-во, чел.	Кол-во, %
1	2	3	4
Завышенный уровень: псевдосамоактуализация – стремление выглядеть благоприятно	80 – 126	0	0
Высокий уровень: тенденция к конформизму	71 – 79	2	5,88
Уровень выше среднего: реальная самоактуализация	55 – 70	8	23,53
Средний уровень, стремление к самоактуализации; психическая и статистическая норма	45 – 54	11	32,35
Уровень ниже среднего: не выражено стремление к самоактуализации	40 – 44	5	14,71
Критический уровень	0 – 39	8	23,53

Также в табл. 1 и на рис. 1 приведены диагностические данные, позволяющие оценить «соотношение» уровней самоактуализации в экспериментальной выборке (табл. 1, столбцы 3 и 4, рис. 1).

Следует отметить, что для уровня самоактуализации ниже среднего характерны подверженность внешним влияниям, конфронтация с внешними групповыми нормами, негативное восприятие окружающих, дискретное восприятие своего жизненного пути. Для «критического» уровня самоактуализации свойственны стойкие проявления обозначенных выше характеристик. Тревожным «сигналом», на наш взгляд, является общее число студентов с данными уровнями самоактуализации (13 чел.), что составляет более чем 1/3 часть от общей численности выборки. Такие результаты можно рассматривать как косвенный показатель их личностной незрелости, неразвитой саморегуляции, «дорефлексивного» уровня функционирования, а значит – как показатель неготовности к педагогической деятельности. В связи с этим прогноз перспектив их профессионального развития крайне неблагоприятный: можем предположить, что педагогическая деятельность и ее условия будут восприниматься не через «призму» возможностей, а как заданные рамки, требующие жестко регламентированного поведения; неизбежным следствием такого восприятия является «исполнительский» подход к деятельности и перенос ответственности за нее на объективные условия и других субъектов. Кроме этого, можем предположить, что условия педагогической деятельности (вне зависимости от их объективного качества) станут для личности мощным стрессогенным фактором. Также считаем возможным депро-

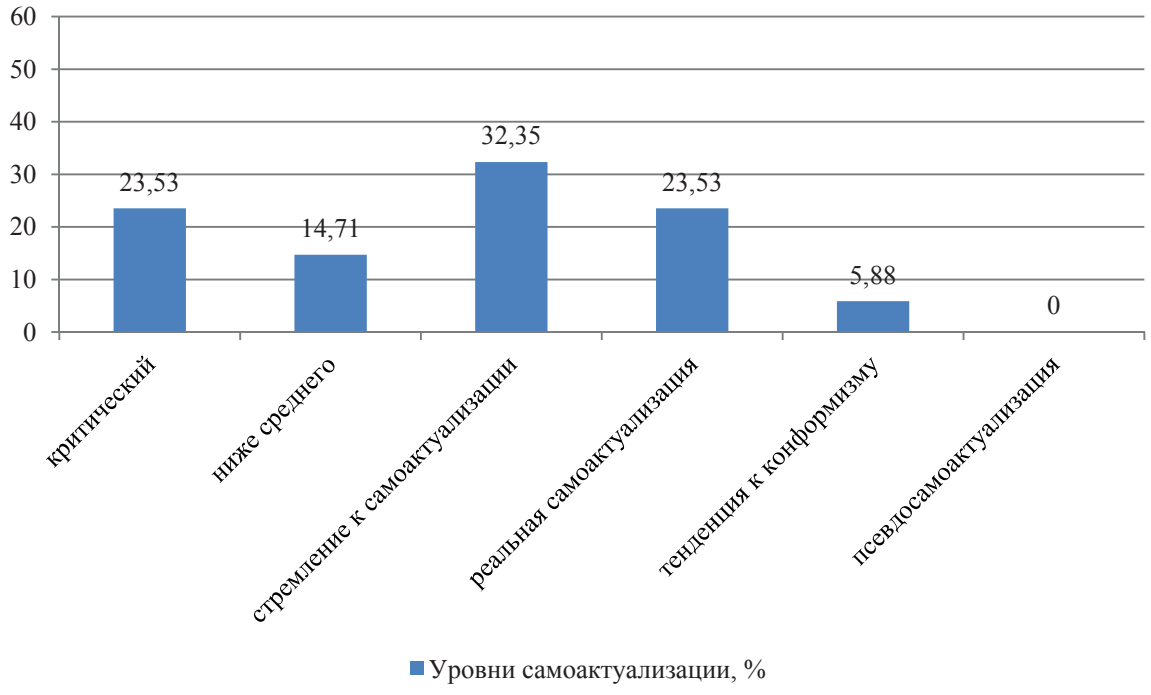


Рис. 1. «Соотношение» уровней смоактуализации будущих педагогов,
n = 34 чел., май 2020 г.

фессионализацию личности, крайним выражением которой может стать «уход» из профессии.

Стремление к самоактуализации, являющееся психической и статистической нормой, выражено у 11 человек, что составляет практически 1/3 часть от общей численности выборки. Выраженное стремление к самоактуализации предполагает развитость мотивов самоактуализации, видение объективных возможностей самоактуализации в образовательном и жизненном контекстах, наличие хотя бы локального позитивного опыта самоактуализации в деятельности. В связи с этим возможен следующий прогноз перспектив профессионального развития: педагогическая деятельность станет для педагогов объективным «пространством» дальнейшей, более «полной» самоактуализации, проявления и «наращивания» своего личностного потенциала.

Уровень реальной самоактуализации отмечается у 8 человек. Данный уровень характеризуется наличием уже сложившегося опыта самоактуализации. Иначе говоря, студенты с данным уровнем самоактуализации «перешли» от стремления к действиям, нашли объективные возможности для реализации своего потенциала в широком контексте деятельностей и отношений. В связи с этим прогноз перспектив их профессионального развития включает индивидуализацию стиля деятельности, реализацию себя в качестве наставников для молодых специалистов, распространение опыта в иных формах демонстрации своего профессионального мастерства.

В целом количество самоактуализирующихся студентов (19 человек, что составляет почти 2/3 от численности выборки) позволяет позитивно рассматривать их готовность к педагогической деятельности, понимаемой как поле объективных возможностей для дальнейшей самоактуализации и в целом позитивно оценивать их профессиональные перспективы.

Тенденция к конформизму, предполагающая интроекцию ценностей самоактуализации (то есть согласие с этими ценностями как «социально и профессионально желательными» без их интериоризации) отмечается у 2 человек. В связи с этим прогноз перспектив их профессионального развития включает дальнейшее слияние с групповыми нормами без их критичного восприятия, рефлексии, подлинного принятия и персональной ответственности за процесс и результаты своей деятельности.

Завышенный уровень самоактуализации не выявлен, что можно рассматривать как показатель отказа будущих педагогов от «псевдосамоактуализации», то есть ее имитации (создания образа самоактуализирующейся личности в глазах окружающих). Косвенным образом это, на наш взгляд, свидетельствует о высокой конгруэнтности будущих педагогов, что позволяет дать позитивный прогноз их профессиональных перспектив.

Отметим, что в духе идей социальной инженерии [8] мы рассматриваем прогнозирование не столько как однозначный сценарий будущего (который в принципе невозможен относительно такой сложной и постоянно развивающейся системы, как человек), сколько как теорию и практику конструирования образов будущего как важнейший инструмент стратегического планирования профессионального будущего субъекта.

При этом экзистенциально-гуманистический подход к пониманию личности предполагает, что основным субъектом проектирования и прогнозирования своего профессионального развития должен быть сам будущий педагог. Поскольку в процессе «самопрогнозирования» личность изменяется, «субъект-объект» проектирования многовариантен, а образ профессионального будущего выступает как открытый проект. Иначе говоря, самопрогнозирование в настоящем может изменить будущее.

В целом результаты экспериментального исследования позволяют обозначить актуальную проблему, требующую решения: недостаточное внимание вопросам личностного развития будущих педагогов, «наращивания» и актуализации их личностного потенциала. В связи с этим считаем, что ближайшие перспективы педагогического образования неразрывно связаны с теоретическим обоснованием и практической реализацией практик, релевантных его гуманитарной сущности. В числе таких практик, прежде всего, хотелось бы отметить сопровождение, которое мы рассматриваем как фасилитацию процессов личностного развития [9]. При этом, учитывая деятельностный контекст самоактуализации, отметим, что сопровождение должно носить комплексный характер и «охватывать» основные виды деятельности будущего педагога: учебную, исследовательскую, профессиональную. Таким образом, перспективы дальнейших исследований мы связываем с теоретическим обоснованием и «инструментовкой» сопровождения самоактуализации будущих педагогов в процессе указанных видов деятельности.

Библиографический список

1. Глуханюк Н.С. Психология субъектной профессионализации педагога. *Образование и наука.* 2003; № 5 (23): 64 – 79.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, 1997: 38 – 46.
3. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Москва: Питер, 2012.
4. Маслоу А. *Дальние «пределы» человеческой психики*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен.* Москва: Издательский дом ЯСК, 2018: 293 – 307.
6. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*. 2018; Т. 8, Выпуск 2: 126 – 138.
7. *Личностный потенциал: структура и диагностика:* коллективная монография. Москва: Смысл, 2011.
8. Смирнов С.А. Форсайт: от прогноза к социальной инженерии. *Вестник НГУЭУ.* 2014; № 3: 10 – 30.
9. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 248 – 251.

References

1. Gluhanyuk N.S. Psihologiya sub`ektnoj professionalizacii pedagoga. *Obrazovanie i nauka.* 2003; № 5 (23): 64 – 79.
2. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Lichnostnyj rost i ego kriterii. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 1997: 38 – 46.
3. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir*. Moskva: Piter, 2012.
4. Maslou A. *Dal'nie «predely» chelovecheskoj psihiki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Leont'ev D.A. `Ekzistencial'nyj podhod v sovremennoj psihologii lichnosti. *Mobilis in mobili: lichnost' v `epohu peremen*. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2018: 293 – 307.
6. Grishina N.V. «Samoizmeneniya» lichnosti: vozmozhnoe i neobhodimoe. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya i pedagogika*. 2018; T. 8, Vypusk 2: 126 – 138.
7. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Smysl, 2011.
8. Smirnov S.A. Forsajt: ot prognoza k social'noj inzhenerii. *Vestnik NGU`EU*. 2014; № 3: 10 – 30.
9. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Soprovozhdenie lichnostnogo samoopredeleniya buduschih pedagogov kak fasilitiruyuschaya praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 248 – 251.

Статья поступила в редакцию 21.04.21

УДК 37.009 (100) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-148-150

Esakov V.A., *Doctor of Cultural Studies, Professor, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: esakov.va@yandex.ru*

Konobeeva A.B.*, Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Moscow International University, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia), E-mail: a.rjabowa@yandex.ru*

ABOUT INTERDISCIPLINARITY IN TRAINING UNIVERSITY STUDENTS. The interdisciplinarity has arisen thanks to development of philosophical knowledge, integration and differentiation of sciences, pedagogics and didactics. "The profession model" assumes existence of such indicators as adaptability, flexibility, the strategic nature of thinking, readiness for changes of the maintenance, highly professional preparation for professional activity. The article discusses the interdisciplinary nature of education at the present stage of the development of higher education in Russia.

Key words: **interdisciplinarity, integration and differentiation of sciences, interscientific systems of knowledge, multidisciplinary synthesis of sciences, intra course communications, adequate training of professional.**

В.А. Есаков*, д-р культурологии, проф., Московский государственный институт культуры E-mail: esakov.va@yandex.ru*

А.Б. Конобеева*, канд. с.-х. наук, доц., Московский международный университет, Московский политехнический университет, г. Москва, E-mail: a.rjabowa@yandex.ru*

О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Междисциплинарность возникла благодаря развитию философских знаний, интеграции и дифференциации наук – педагогики и дидактики. «Модель профессии» предполагает наличие таких показателей, как адаптивность, гибкость, стратегический характер мышления, готовность к изменениям своего содержания, высокопрофессиональная подготовка к профессиональной деятельности. В статье рассматривается междисциплинарность образования на современном этапе развития высшего образования в России.

Ключевые слова: **междисциплинарность, интеграция и дифференциация наук, межнаучные системы знаний, многодисциплинарный синтез наук, внутрикурсовые связи, адекватная подготовка профессионала**.

Возникновение междисциплинарности связано с античным периодом, когда существовавшая в тот период времени натурфилософия являлась кладезю знаний о природе, ее сущности, духовном мире человека. Позже она дифференцировалась на астрономию, математические науки, затем физику, химию и биологию. Наряду с дифференциацией проходил процесс интеграции, приводящий к образованию новых наук (физической химии, биофизики, биохимии и др.), к обобщению и систематизации непрерывно развивающихся знаний.

Проблемой реализации междисциплинарных связей занимались еще прогрессивные педагоги-классики А. Дистервег, Я.А. Коменский, Дж. Локк, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, И. Гербарт, Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталоцци, современные ученые К. Поланьи, В.Н. Максимова, А.В. Усова, А.А. Бобров, В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Г. Ананьев, Г.А. Берулава, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, М.Н. Шарданов, И.Д. Зверев, Н.А. Лошкарева, В.Н. Федорова и др.

В настоящее время возникли и развиваются новые науки, направления и межнаучные системы знаний: форсайт-технологии, биотехнологии, нанотехнологии, биофизика, молекулярная биология, искусственный интеллект, музыкальный менеджмент и др., придающие науке современный междисциплинарный, коммуникативный, высокотехнологичный, практико-ориентированный характер [1]. Кроме того, в будущем возможен тройной и многодисциплинарный синтез наук и учебных дисциплин: экономика-экология-психология, экономика-менеджмент-психология, экономика-природопользование-психология, психология-философия-естествознание, материаловедение-химия-физика-экология, культура-искусство-менеджмент, культура-искусство-философия и другие.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке высококвалифицированных специалистов, в том числе в сфере культуры и искусства.

Методологическое значение приобретает принцип социоморфности, введенный А.И. Сумбетто и обозначающий, что образование в любой стране уникально, индивидуально, согласно и общим образовательным стандартам, и внутренним потребностям развития [6].

Междисциплинарные связи отличаются многогранностью их проявления в реальном учебном процессе, характеризуются структурой и определяются содержанием учебного материала, формируемыми компетенциями, постоянно меняющимися и обновляющимися. В форме междисциплинарности наука получила непрерывное развитие и совершила переход от исторически сложившейся традиции к инновациям, а образование – к новым профессиональным ориентациям. Знания, которыми должен обладать выпускник вуза, становятся более системными и конкретизированными.

Сегодня профессия – это специальное знание, гибкое, постоянно меняющееся по содержанию, поэтому в «модель профессии» вкладываются следующие характеристики: адаптивность, гибкость, многогранность, системность и стратегический характер мышления, готовность к изменениям своего содержания, высокопрофессиональная подготовка к профессиональной деятельности.

В болонских документах междисциплинарность выделена не только как связующее звено наук, но и как один из показателей нового качества высшего образования, в том числе и послевузовского, поэтому переход «к компетентностному подходу в образовании на основе формирования универсальных междисциплинарных, профессиональных компетенций, позволяющих гибко менять знания в зависимости от реалий профессиональной деятельности и социокультурных условий» [5], был необходим [3].

Междисциплинарность в Московском государственном институте культуры и Московском международном университете осуществляется посредством внутрикурсовых связей – между теорией менеджмента и методами принятия управленческих решений, теорией организации, организационной культурой, организационным поведением, между менеджментом и психологией, управлением человеческими ресурсами, между менеджментом, искусством и культурой, между культурой, искусством и философией, а также внутридисциплинарных связей между темами определенной учебной дисциплины. Например, учебный процесс в инструментальном классе, особенно с начинающими музыкантами, строится на основе принципа расширения объема знаний об изучаемых объектах, процессах и явлениях [7, с. 44].

Осуществление междисциплинарных связей в процессе обучения студентов – важный вид учебной деятельности [2], играющий роль метода обучения и выполняющий связующие, познавательные, развивающие, интегративные, организующие, контролирующие функции, осуществляющий более полное познание обучающимися единства мира, формирующий мировоззрение, интегративное мышление, умения обобщать знания из разных дисциплин, что является необходимым в будущей профессиональной деятельности**.**

В условиях открытого образовательного пространства профессиональная деятельность осуществляется на фоне постоянных инновационных изменений [4].

К сожалению, в России разрушена существовавшая ранее естественная система эволюции многих специалистов, в основном технических – после окончания вуза в инженерно-техническую интеллигенцию, через специальные профессионально-технические училища – в элиту рабочего класса. Практически исчезли рабочие династии, традиции рабочего класса и т.д.

Престиж учебного заведения зависит преимущественно от возможности самореализации, трудоустройства, перспектив дальнейшего образования и карьерного роста выпускников и др. [4].

Несоответствие предложения со стороны системы высшего образования и спроса со стороны работодателей, рынка труда вызвано отсутствием необходимых качеств выпускников с навыками transferable skills. Почему возникает такая ситуация? Причин достаточно много: наличие огромного багажа устаревших знаний и умений, несоответствие знаний современному состоянию в сфере профессиональной деятельности, отсутствие профессиональных компетенций, высокого уровня квалификации, навыков, опыта, личностных особенностей, неадекватная оценка собственных способностей, неумение применить теоретические знания в практической деятельности, отсутствие жизненной позиции, инициативности, коммуникативных навыков, системности мышления, готовности работать в реальном коммуникативном пространстве и осваивать формы внутриорганизационного взаимодействия, неумение применять и развивать интеллектуальный потенциал.

Отсутствие у выпускников вузов интегральных качеств (graduateness) свидетельствует о низком уровне личностной зрелости, впервые описанной Арли Хохшилд [6], а также о медленном внедрении новых образовательных технологий, недостаточно широком применении дистанционных форм обучения, вялом стремлении научно-педагогических кадров обучаться, прогрессировать, развиваться, занимать инновационные ниши. Профессорско-преподавательский состав должен осуществлять более эффективную подготовку обучающихся к постоянно растущим требованиям современного профессионального сообщества. В процессе обучения целесообразно применение рефлексивно-инновационной комплексной технологии обучения посредством рассмотрения и решения кейсов, творческих заданий, проведения деловых игр, лекций-дискуссий, лекций-конференций и др., способствующих развитию интереса обучающихся к учебной и научно-исследовательской деятельности и интеграции в будущую профессиональную деятельность.

Необходимость междисциплинарного подхода к профессионально ориентированному обучению студентов во многом обусловлена приоритетом в развитии образования и экономики на мировом уровне, возрастанием деловых контактов с зарубежными партнерами, модернизацией высшего профессионального образования и т.д.

Междисциплинарный характер образования обусловливает новое содержание образовательной, научной и педагогической деятельности: в университетском образовании в настоящий период начинают превалировать междисциплинарные зоны науки, фундаментальные междисциплинарные модули.

В условиях инновационного развития образовательным учреждениям необходимы новые социальные, культурологические и экономические структуры, в задачи которых входили бы организация проектной деятельности, стартапов, проведение исследований (научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ) и внедрение в практику научных достижений, новых технологий, изучение потребностей профессионального сообщества, постоянное выявление и синтез научных и социокультурных новшеств, прогнозирование деятельности и ее результатов, эксперименты с идеями и знаниями.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса. *Педагогика*. 2005; № 10: 102 – 109.
2. Гусев В.Е., Конобеева А.Б. Использование морально-этических притч в преподавании курса «Социология». *Теоретические и методические проблемы создания современной образовательной среды: сборник материалов* Международной научно-практической конференции, посвященной 130-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко: 2019: 120 – 126.

3. Конобеева А.Б. Формирование профессиональных компетенций в вузе: сочетание универсальных и профессиональных компетенций. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.* 2010; № 1 (33): 182 – 185.
4. Конобеева А.Б. Управление интеллектуальным капиталом образовательной организации. *VI Найденовские чтения. Инновационные процессы и культура предпринимательства на потребительском рынке товаров и услуг:* сборник научных статей преподавателей, аспирантов и студентов Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. 2014: 167 – 169.
5. Петрова Г.И. и др. О критериях коллективной экспертизы научных проектов и учебно-образовательных программ (итоговый документ семинара-экспертизы «принцип междисциплинарности в построении и реализации научно-образовательных проектов в классическом университете»). *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2008; № 3 (4): 177 – 180.
6. Сумбетто А.И. Социоморфность системы образования как критериальное основание квалиметрии страновых образовательных систем. *Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика*. Москва, 1994: 13.
7. Есаков В.А. Модель образовательного процесса в инструментальном классе в контексте теории познания. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Москва: МГИК, 2021: 43 – 49.

References

1. Bermus A.G. Rossijskoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste Bolonskogo processa. *Pedagogika*. 2005; № 10: 102 – 109.
2. Gusev V.E., Konobeeva A.B. Ispol'zovanie moral'no-`eticheskih pritch v prepodavanii kursa «Sociologiya». *Teoreticheskie i metodicheskie problemy sozdaniya sovremennoj obrazovatel'noj sredy: sbornik materialov* Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 130-j godovschine so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko: 2019: 120 – 126.
3. Konobeeva A.B. Formirovanie professional'nyh kompetencij v vuze: sochetanie universal'nyh i professional'nyh kompetencij. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2010; № 1 (33): 182 – 185.
4. Konobeeva A.B. Upravlenie intellektual'nym kapitalom obrazovatel'noj organizacii. *VI Najdenovskie chteniya. Innovacionnye processy i kul'tura predprinimatel'stva na potrebitel'skom rynke tovarov i uslug:* sbornik nauchnyh statej prepodavatelej, aspirantov i studentov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h ch. 2014: 167 – 169.
5. Petrova G.I. i dr. O kriteriyah kollektivnoj `ekspertizy nauchnyh proektov i uchebno-obrazovatel'nyh programm (itogovyj dokument seminara-`ekspertizy «princip mezhdisciplinarnosti v postroenii i realizacii nauchno-obrazovatel'nyh proektov v klassicheskom universitete»). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2008; № 3 (4): 177 – 180.
6. Sumbetto A.I. Sociomorfnost' sistemy obrazovaniya kak kriterial'noe osnovanie kvalimetrii stranovyh obrazovatel'nyh sistem. *Sravnenie sistem vysshego obrazovaniya i sravnitel'naya pedagogika*. Moskva, 1994: 13.
7. Esakov V.A. Model' obrazovatel'nogo processa v instrumental'nom klasse v kontekste teorii poznaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK, 2021: 43 – 49.

Статья поступила в редакцию 28.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-150-152

Karpova L.G., *Head of Regional Center for the Development of Education in the Field of Culture and Art, Penza College of Arts (Penza, Russia), E-mail: cklarissa@mail.ru*

ABOUT THE STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF ADDITIONAL ART EDUCATION OF CHILDREN IN PENZA REGION. The article updates issues of the state and future development of additional art education, presents an analysis of regional practice, the experience of the center for the development of additional education in the field of culture and art of the Penza region. The priority directions and prospects of the institutions of art and music education of Penza Region are considered. The main activities of the regional center for the development of education in the field of culture and art, strategic objectives for the organization and implementation of creative activities to support gifted children and talented youth, the implementation and development of the human potential of specialists, the implementation of professional development programs for creative and managerial personnel in the field of culture and art are formulated. The article reflects the process of improving the activities of DSHI, the introduction of effective management models aimed at improving the quality of additional education in the field of culture.

Key words: **additional education, educational development center, development, art education system, state and prospects of development.**

Л.Г. Карпова, *рук. регионального центра развития образования в сфере культуры и искусства, ГБПОУ «Пензенский колледж искусств», г. Пенза, E-mail: cklarissa@mail.ru*

О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье актуализируются вопросы состояния и перспективного развития дополнительного художественного образования, представлен анализ региональной практики, опыт центра развития дополнительного образования в области культуры и искусства Пензенской области. Рассмотрены приоритетные направления и перспективы учреждений художественного и музыкального образования Пензенской области. Сформулированы основные направления деятельности регионального центра развития образования в сфере культуры и искусства, стратегические задачи по организации и проведению творческих мероприятий по поддержке одаренных детей и талантливой молодежи, осуществлению и развитию кадрового потенциала специалистов, реализации программ повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры и искусства. В статье отражен процесс совершенствования деятельности ДШИ, внедрения эффективных моделей управления, направленных на повышение качества дополнительного образования в сфере культуры и искусства Пензенской области.

Ключевые слова: **дополнительное образование, центр развития образования, развитие, система художественного образования, состояние и перспективы развития.**

Стратегическим направлением развития дополнительного художественного образования в регионе, как и в целом в стране, является обеспечение конституционных прав граждан, направленных на определение приоритетных целей, задач и механизмов развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года: создание условий для самореализации и развития талантов, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности; повышение доступности качественных программ дополнительного образования (предпрофессиональной и общеразвивающей направленности) для каждого ребенка [1].

Современное дополнительное образование сегодня рассматривается как образовательное пространство возможностей для самореализации детей и раскрытия их талантов; как один из инструментов развития человеческого потенциала регионов, страны; как институт воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, формирования общероссийской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [2], формирования поколения россиян, ориентированных на активное включение в процессы социокультурного развития государства; как социокультурная среда детства, взросления и самоопределения подрастающего поколения.

В настоящее время по общей характеристике сети в Пензенской области функционируют и осуществляют деятельность сорок девять детских школ ис-

кусств. Аналитика и данные статистики подтверждают сохранение сети ДШИ на протяжении пяти лет. Степень результативности показателей основных видов деятельности ДШИ Пензенской области отражены в практической работе каждой ДШИ и исполняются в соответствии с Планом мероприятий («дорожной картой») по перспективному развитию детских школ искусств на 2018 – 2022 годы, утвержденные Министерством культуры России от 24.01.2018 года [3].

Сохранность контингента детей, обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам в области искусств, в регионе высока и составляет 88,3% (показатель дорожной карты 60%). Выполняется план доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся в ДШИ по дополнительным общеобразовательным программам в области искусств, от общего количества детей данного возраста, проживающих в регионе, – 12,6% (показатели плана 12% по Российской Федерации, охват по Приволжскому Федеральному округу составляет 11,6%). В три раза выше показатели доли детей, обучающихся в ДШИ, привлекаемых к участию в творческих мероприятиях международного, всероссийского и регионального значения, от общего числа детей, обучающихся в ДШИ, и составляют 34,1% (от плановых показателей в 10%). Сохраняется выполнение плановых показателей соотношения заработной платы педагогических работников детских школ искусств к среднемесячному доходу от трудовой деятельности в регионе.

Стратегическая задача региона в части актуализации деятельности ДШИ – наращивание доли обучающихся по реализации дополнительных предпрофессиональных программ обучения в области искусств (программам ДПП), что максимально закрепит детские школы искусств в новом статусе. В 2018 году контингент обучающихся всех ДШИ Пензенской области составил 23 172 человек, из них по программам предпрофессиональной направленности – 4 147 (18%), в 2019 году из 22 971 обучающихся – 6 342 предпрофессиональной направленности, что составило 27,6% от общего контингента, и, уже с учетом актуализации данных текущего учебного года, общий контингент обучающихся в ДШИ составляет 23 617 человек, из них предпрофессиональной направленности по видам искусств – 8 401 человек (35,5%). Данный показатель статистического инструментария необходимо качественно повышать в соответствии с исполнением плановых показателей «дорожной карты» и приоритетностью реализации предпрофессиональных программ детскими школами искусств в качестве основной цели деятельности.

В соответствии с Планом мероприятий («дорожная карта») перспективного развития сети ДШИ, региональной «дорожной картой», в 2020 г. Центр развития образования в сфере культуры и искусства переведен из системы образования в ведомственное подчинение системы культуры области (ГБПОУ «Пензенский колледж искусств») [1]. В отчетном году Региональный центр развития образования в сфере культуры и искусства осуществлял деятельность по актуальным направлениям, среди которых:

1. *Организация и проведение конкурсов, олимпиад,* иных мероприятий, направленных на выявление и развитие творческой деятельности у обучающихся образовательных организаций сферы культуры и искусств. Данная работа осуществляется в конструктивном взаимодействии со всеми детскими школами искусств региона. В 2020 году региональным центром проведены (в очной и заочной формах) более 40 конкурсов, в которых приняли участие 1 646 чел. в индивидуальной форме и 68 коллективов. Общее количество участников составило более 2 500 учащихся.

2. *Проведение региональных мониторингов* деятельности детских школ искусств Пензенской области, подготовка региональных статистических отчетов в рамках федеральных форм статистического наблюдения, информационно-аналитических материалов позволяет четко выстроить стратегические цели и задачи для достижения роста, динамики и совершенствования развития системы художественного образования в целом. В течение 2020 г. были подготовлены информационные данные 11 мониторингов по федеральной отраслевой отчетности и статистической отчетности, информационно-аналитические материалы по основным направлениям деятельности ДШИ за 2020 г. (статические показатели ГИВЦ, АИС, информация о ходе выполнения Плана мероприятий по реализации Концепции развития дополнительного образования, Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, контроль и выполнение регионального плана «дорожной карты» и т.д.).

3. *Организационно-методические мероприятия, областные семинары и конференции* осуществляются в течение года, отражая текущую работу по информационно-методическому сопровождению основных направлений деятельности детских школ искусств. Областные конференции, совещания руководителей образовательных организаций культуры и искусств Пензенской области вносят развитие диалогичного управленческого общения, направляют к изучению практик управления, трансляции лучшего опыта среди ведущих учреждений художественного образования, руководителей, директоров и заместителей руководителей ДШИ. В 2020 году на высоком профессиональном уровне для преподавателей ДШИ проведены семь областных семинаров по вопросам методической, учебной работы, применения современных методик обучения, цифровых технологий в образовательном пространстве, пять из них прошли в формате видеоконференций, количество участников семинаров составило 325 человек. В работе и трансляции опыта Пензенского региона, обмена лучших практик с педагогическим сообществом работали доценты Московского государственного института культуры, профессора Нижегородской консерватории им. М. И. Глинки, хормейстеры Академического хора «Фортуна» (г. Москва), доценты Театрального института Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова, театральные педагоги, артисты театра и кино Москвы. В формате видеоконференций ведется постоянная информационно-консультативная работа с директорами ДМШ и ДШИ, осуществляются выезды в районные ДШИ для оказания актуальной информативной, методической и консультационной помощи.

4. В рамках *повышения уровня квалификации и аттестации педагогических кадров* Центром развития образования в сфере культуры и искусства Пензенской области проходит организационно-методическое сопровождение процедуры аттестации педагогических кадров. В течение года совместно с Министерством образования Пензенской области проводится подготовка материалов по аттестации педагогических работников образовательных организаций сферы культуры и искусства Пензенской области: формирование банка данных и заявлений педагогических работников ДШИ и профессиональных образовательных организаций, проведение аттестационной экспертизы результатов деятельности преподавателей и концертмейстеров, консультации по вопросам аттестации. В течение года в плановом формате осуществлялась работа по присвоению аттестационной квалификационной категории педагогическим работникам образовательных организаций сферы культуры, методистами регионального центра подготовлены 319 экспертных заключений.

5. *Организация и методическое сопровождение программ повышения квалификации* педагогических работников и специалистов учреждений культуры Пензенской области – последовательное и важное направление в деятельности центра, в рамках повышения уровня квалификации управленческих кадров и специалистов по видам искусств. Все компоненты программ содержат методические, концептуальные материалы, обладающие экспертной оценкой, системностью, мониторингом и оценкой качества образования. При реализации регионального проекта «Творческие люди» национального проекта «Культура» ежегодно в профильных вузах, центрах непрерывного образования проходят обучение более пятидесяти специалистов ДШИ. Региональным центром проводится формирование банка данных, подготовка документов педагогических работников и специалистов учреждений культуры для обучения по программам дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации), возможность обучения на базе регионального Центра получают более 350 человек в год. Всего в 2020 году в системе дополнительного художественного образования (ДШИ) работают 1 494 сотрудника, из них 1 077 преподавателей и 40 концертмейстеров. За 2020 год Центром организовано проведение обучения по программам дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации) не только педагогических работников образовательных организаций сферы культуры, но и библиотечных работников, специалистов культурно-досуговых учреждений в очной, очно-заочной форме с применением дистанционных технологий. Организация и проведение курсов осуществлялась с активным участием предметно-цикловых комиссий Пензенского колледжа искусств, приглашенных специалистов и профессорско-преподавательского состава ведущих высших учебных организаций Москвы (МГИК, РАМ им. Гнесиных), Самары (СГАКИ), Саранска (МГУ им. М.Е. Евсевьева), Саратова (СГТИ, Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова).

Финансовое обеспечение деятельности ДШИ осуществляется за счет средств регионального бюджета, выделенных муниципалитетам в виде субсидий, а также средств муниципальных бюджетов. Важно, что проблемам обеспечения и материально-технических ресурсов ДШИ стали уделять большее внимание на федеральном уровне. Планомерная работа над оснащением и обновлением материально-технической базы учреждений ведется ежегодно как на региональном, так и федеральных уровнях. Важность и актуальность обновления материально-технической базы школ, парка музыкальных инструментов, технического оборудования, учебных материалов очевидна. Национальный проект «Культура» открывает новые возможности для развития детских школ искусств по их видам. Региональные проекты «Культурная среда», «Творческие люди», «Цифровая культура» направлены на создание условий, модернизацию, оснащение и обеспечение необходимыми музыкальными инструментами и оборудованием, повышением качественной профессиональной подготовки преподавателей [4], концертмейстеров и специалистов в отрасли культуры и искусства.

В течение трех последних лет тридцать детских школ искусств Пензенской области приобрели оборудование, музыкальные инструменты за счет средств федерального и регионального бюджетов. В 2019 году в рамках федеральной программы 16 детских музыкальных и школ искусств Пензенской области получили пианино отечественного производства, а в 2020 году в рамках реализации национального проекта «Культура» музыкальные инструменты, оборудование и учебные материалы получила детская школа искусств «Гармония» г. Пензы. В текущем учебном году осуществлена поставка новых музыкальных инструментов (24 фортепиано), согласно соглашениям Министерства культуры РФ и Минпромторга России о поставке музыкальных инструментов. Наличие качественных музыкальных инструментов в ДШИ – один из основных критериев профессиональной подготовки музыканта-исполнителя. В рамках реализации

плана мероприятий по развитию концертной деятельности в сфере академической музыки в Пензенской области с 2020 по 2025 годы, утвержденного распоряжением Правительства Пензенской области от 03.04.2020 года, планируется работа по улучшению материально-технического обеспечения ДМШ и ДШИ, организация и проведение творческих мастер-классов для одаренных детей и талантливой молодежи, поддержки и развития кадрового потенциала специалистов, региональным центром осуществляется организация и реализация программ повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры.

Активное участие, организация, проведение творческих и концертных мероприятий, конкурсов, культурных проектов становятся яркой составляющей для всех участников образовательной деятельности. Победами в значимых фестивалях, конкурсах музыкального исполнительского искусства и художественного творчества отмечены учащиеся ДШИ Пензенской области. Ежегодно около 2 000 одаренных детей принимают участие в международных, российских и межрегиональных профессиональных фестивалях, конкурсах, выставках, около 300 из них становятся победителями и лауреатами. Ежегодно сборная творческая команда Пензенской области достойно представляет регион на молодежных Дельфийских играх России и входит в первую десятку официального командного первенства среди регионов России. Несмотря на год с особыми условиями ограничений и представления творческого таланта в сфере искусства, проведена качественная организационная работа по участию учащихся образовательных организаций сферы культуры и искусств Пензенской области в XIX Молодежных Дельфийских играх России, где таланты и творческая молодежь выступили в пяти номинациях (эстрадный вокал, народное пение, цирковое искусство, художественное чтение, изобразительное искусство). По итогам конкурсных участий в 2020 году представители Пензенского региона стали Лауреатами XIX Дельфийских игр и получили Золотую и Серебряную медали игр в номинации «Народное пение», а специальными дипломами отмечены конкурсанты номинаций «Цирковое искусство» и «Художественное чтение». Юные таланты и творческая молодежь образовательных организаций культуры и искусств становятся претендентами на получение премии Губернатора Пензенской области (среди них лауреаты областного творческого конкурса студентов средних профессиональных учебных заведений культуры и искусств «Дебют», лауреаты областного конкурса художественного творчества «Одаренные дети»). Кроме того, в 2020 году студенты Пензенского колледжа искусств (номинации «Театральное искусство») стали победителями Общероссийского конкурса «Молодые дарования России». С целью поддержки и развития одаренных детей ежегодно с 2018 года в регионе проводится Фестиваль лауреатов «Пензенские ласточки» с участием одаренных детей, успешной и талантливой молодежи, ставшими лауреатами престижных творческих конкурсов и фестивалей в прошедшем году. Около 200 юных пензенцев принимают участие в гала-концерте форума и награждаются Благодарственными письмами Губернатора Пензенской области и памятными подарками. В апреле 2021 года планируется проведение Четвертого регионального фестиваля лауреатов «Пензенские ласточки». Стало традиционным проведение и регионального конкурса юных музыкантов «Камертон», который открывает новые таланты учащихся детских музыкальных и школ искусств Пензенской области. Более 700 участников стали обладателями званий лауреатов и дипломантов разноуровневых конкурсов. Необходимо отметить, что коллективные виды творчества – хоровые коллективы детских школ искусств – активные участники региональных этапов Всероссийского хорового фестиваля и праздничного хорового концерта, посвященного Дню славянской письменности и культуры, которые традиционно проходят на площадках ГАУК ПО «Пензаконцерт».

В 2020 году совместно с Министерством культуры и туризма Пензенской области разработан регламент и утверждены Положения региональных конкурсов «Лучшая детская школа искусств Пензенской области» и «Лучший преподаватель ДШИ», направленных на сохранение и развитие музыкального искусства и художественного образования в Пензенской области, выявление и поддержку лучших преподавателей и лучших реализуемых практик работы ДШИ. Организатором конкурса является региональный Центр развития образования в сфере культуры и искусства ГБПОУ «Пензенский колледж искусств». Конкурсы имеют высокую значимость для системы художественного образования, способствуют эффективному личностному профессиональному развитию участников, являясь инструментом престижа творческих профессий.

Для достижения поставленных целей и совершенствования деятельности ДШИ, внедрения эффективных моделей управления, направленных на повышение качества дополнительного образования в сфере культуры и искусства Пензенской области, необходимо рассматривать детские школы искусств как образовательные кластеры в сфере искусств с первоочередной предпрофессиональной направленностью, как социокультурный центр, культурно-образовательный центр с информационно-образовательной деятельностью, возможностями проектной реализации, как институт воспитания с научно-методической и творческой деятельностью. В настоящее время есть проблемные вопросы охвата доли детей, обучающихся по предпрофессиональным общеобразовательным программам в области искусств, и это связано с поздним «включением» детских школ искусств в реализацию предпрофессиональных программ в регионе (с 2016 года) и объективным отсутствием необходимой материально-технической базы. Отмечаем, что слабая сторона материально-технического ресурса оснащенности ДШИ, наличие проблем в кадровой политике, вопросах обеспечения ДШИ высококвалифицированными кадрами снижает уровень полноты реализации предпрофессиональных программ [5]. Ежегодно данная работа целенаправленно развивается в лучшую сторону, и по итогам 2020 года все ДШИ региона реализуют программы предпрофессиональной направленности.

Сохраняется проблема удельного веса бюджетных средств, направляемых на обеспечение реализации предпрофессиональных программ в области искусств, от общего объема бюджетных средств: при плановых цифрах в 60%, в Пензенском регионе данный параметр равен 21,3%. Эти показатели находятся в контрольной, управленческой деятельности и финансово-экономического сопровождения деятельности ДШИ учредителями. Поэтому следует отметить, что в настоящий момент крайне необходимы инструменты для более конструктивных рекомендаций учредителям ДШИ в субъектах по обеспечению реализации предпрофессиональных программ (доли бюджетных средств, направляемых на эти программы) для достижения целевых показателей при формировании муниципального задания.

Таким образом, региональная система художественного образования сферы культуры Пензенской области рассматривает приоритетным утверждение статуса детских школ искусств в первичной реализации дополнительных предпрофессиональных образовательных программ, сопровождающихся воспитанием, духовным развитием, концертно-творческой составляющей каждого ребенка [6]. Целенаправленная и стратегически верно выстроенная работа по поддержке и развитию системы художественного образования в Российской Федерации остается одной из приоритетных задач государственной политики на долгосрочную перспективу.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012, № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Майковская Л.С. Этнокультурная толерантность педагога-музыканта и ее структурные компоненты. *Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина):* сборник научных статей. Москва: МПГУ, 2010: 104 – 115.
3. *О направлении для использования в работе Плана мероприятий («дорожной карты») по перспективному развитию ДШИ на 2018 – 2022 гг. и методических рекомендаций по его реализации.* Письмо Министерства культуры РФ от 24 января 2018 г. № 217-06-02. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71771584/#ixzz6qQahAkTr
4. Черватюк П.А. Контекстно-компетентностный подход в высшем образовании: сравнительный анализ научных взглядов, концепций и технологий реализации. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2019; № 1: 7.
5. Зауэрвайн Л.Т. Детские школы искусств в системе многоуровневого художественного образования. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2016; № 37: 171 – 175.
6. Абдуллин Э.Б. *Теория музыкального образования.* Москва: Прометей, 2013.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012, № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Majkovskaya L.S. `Etnokul'turnaya tolerantnost' pedagoga-muzykanta i ee strukturnye komponenty. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya (Nauchnaya shkola `E.B. Abdullina):* sbornik nauchnyh statej. Moskva: MPGU, 2010: 104 – 115.
3. *O napravlenii dlya ispol'zovaniya v rabote Plana meropriyatij («dorozhnoj karty») po perspektivnomu razvitiyu DShI na 2018 – 2022 gg. i metodicheskih rekomendacij po ego realizacii.* Pis'mo Ministerstva kul'tury RF ot 24 yanvarya 2018 g. № 217-06-02. Available at: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71771584/#ixzz6qQahAkTr
4. Chervatyuk P.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod v vysshem obrazovanii: sravnitel'nyj analiz nauchnyh vzglyadov, koncepcij i tehnologij realizacii. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2019; № 1: 7.
5. Zau`ervajn L.T. Detskie shkoly iskusstv v sisteme mnogourovnevogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2016; № 37: 171 – 175.
6. Abdullin `E.B. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya.* Moskva: Prometej, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-153-155

Panova N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, GAOU VO in the city of Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: panovaart@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS OF STUDENTS-MUSICIANS. The article analyzes some aspects of teaching music performers, in particular, the problems associated with their upbringing and musical and creative development, psychological preparation for public performances. The author draws attention to the fact that these aspects of the teaching process often remain without due attention of teachers, while it is they who largely determine the success of the performing activity. To prove this position, normative documents are cited that confirm the need to strengthen the educational component in education, statements by famous teachers of the past and present about the importance of forming the personal qualities of a musician. The author focuses on a holistic approach in the process of teaching musicians-performers, which lies in the unity of technical and musical-creative development. Expresses a view of the performing technique only as a means of embodying a musical image, says that its development should not be the main goal. The article also notes the need to familiarize students with the methods of psychological preparation for public speaking, the formation of their skills to cope with anxiety.

Key words: **music, performance, education, upbringing, public speaking.**

Н.Г. Панова, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: panovaart@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ

В статье анализируются некоторые аспекты обучения музыкантов-исполнителей, в частности проблемы, связанные с их воспитанием и музыкально-творческим развитием, психологической подготовкой к публичным выступлениям. Автор обращает внимание на то, что данные стороны процесса обучения часто остаются без должного внимания педагогов, в то время как именно они во многом определяют успешность исполнительской деятельности. Для доказательства данной позиции приводятся нормативные документы, которые подтверждают необходимость усиления воспитательного компонента в образовании, высказывания известных педагогов прошлого и современности о важности формирования личностных качеств музыканта. Автор делает акцент на целостном подходе в процессе обучения музыкантов-исполнителей, который заключается в единстве музыкально-творческого и технического развития. Выражает взгляд на исполнительскую технику только как на средство воплощения музыкального образа, говорит о том, что ее развитие не должно быть главной целью. Также в статье отмечается необходимость в ознакомлении обучающихся с методами психологической подготовки к публичным выступлениям, формировании у них умений справляться с волнением.

Ключевые слова: **музыка, исполнительство, обучение, воспитание, публичные выступления.**

Уровень развития музыкального исполнительства достиг небывалых высот, и это естественным образом приводит к необходимости повышения качества подготовки музыкантов-исполнителей. Причем неважно, на какой ступени музыкального образования осуществляется процесс обучения – на каждом из этапов развития музыканта, безусловно, необходимо грамотно, целенаправленно, эффективно развивать исполнительские умения и навыки. И для этого педагог должен обладать соответствующими компетентностями, знать и понимать, как именно достичь максимальных результатов в своей деятельности.

Но хочется затронуть и другой аспект. Показателем оценки уровня исполнительского мастерства музыкантов часто становится исполнительская техника, вернее, её «техническая сторона», если можно так сказать, которая выражается в беглости пальцев и владении различными исполнительскими приемами, т.к. технику в широком смысле можно трактовать, отталкиваясь от древнегреческого слова «techne», что означало мастерство, искусство. И применительно к музыкальному исполнительству мы здесь говорим о владении всем арсеналом музыкальных выразительных средств (динамикой, агогикой, фразировкой и т.п.), а не только быстротой исполнения, к примеру, пассажей из шестнадцатых или тридцать вторых. Но педагоги часто именно такой узкотехнической стороне уделяют наибольшее внимание, недооценивая важность развития музыкальных способностей, творческого воображения и музыкального мышления музыканта. Некоторые упускают из виду и воспитание обучающегося, отдавая предпочтение исключительно процессу формирования знаний, умений и навыков. Однако надо понимать, что даже при самой высокой квалификации педагогов далеко не все, кто учится играть на инструменте, в будущем смогут подняться на вершину музыкального Олимпа в силу своих природных данных или других различных жизненных обстоятельств. Поэтому нам видится, что процесс обучения нужно строить так, чтобы, с одной стороны, максимально содействовать развитию обучающегося как музыканта-исполнителя, а с другой – думать о его будущей жизни как человека и гражданина. И вопрос, что важнее – развить исполнительскую технику или сделать так, чтобы обучающийся любил то дело, которым занимается, творчески мыслил и уверенно держался на публике – нам кажется совсем не праздным. Об этом и пойдёт речь в данной статье.

Обозначим некоторые ориентиры, на которые, как нам кажется, стоит обратить внимание в процессе обучения музыкантов-исполнителей. В первую очередь затронем проблему воспитания, под которым будем понимать формирование личности. Да, многие педагоги не отрицают необходимость воспитания своих учеников, но на практике данный процесс осуществляется стихийно, от случая к случаю, а то и вовсе исчезает из поля зрения. И речь здесь идет не только о детях дошкольного, младшего школьного возраста и подростках, но и студентах средних и высших образовательных учреждений, которые иногда не меньше нуждаются в воспитании. Заметим, что в наше время проблема воспитания стоит особенно остро, так как старая воспитательная система фактически разрушена, а новая ещё окончательно не сформировалась.

В ряде нормативных документов говорится о значимости воспитания подрастающего поколения, необходимости образовательных учреждений осуществлять данный процесс, отдельно отмечается роль дополнительного образования в формировании личности. Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации говорится о том, что система образования должна обеспечить воспитание патриотов нашей страны, граждан, обладающих высокой нравственностью, уважающих права и свободы личности [1]. Еще в 2013 году Министерство образования и науки РФ в качестве рекомендаций подготовило программу развития воспитательной компоненты в образовательных учреждениях, в которой говорится о том, что ее появление вызвано низким уровнем нравственного, культурно-эстетического, гражданско-патриотического развития подрастающего поколения. В документе подчеркивается, что эти негативные тенденции вынуждают усилить участие различных образовательных учреждений в решении задач воспитания [2]. О государственно-общественном заказе на усиление воспитательной составляющей в образовании указывается и в проекте Концепции дополнительного образования на период до 2030 года [3]. Всё это говорит о том, что воспитательные задачи в условиях образовательных учреждений решаются недостаточно эффективно. Это подтверждают и многолетние наблюдения автора.

Г.Г. Нейгауз вспоминал высказывание С.Е. Фейнберга, что качество пианиста определяется «четыреххвосткой»: на первом месте – человек, на втором – художник, на третьем – музыкант и на четвертом – пианист. Однако, по мнению Г.Г. Нейгауза, в реальной жизни мы видим совершенно обратную картину [4, с. 48]. Сам знаменитый педагог полагал, что главной целью педагогической работы является воспитание в первую очередь личности музыканта, его человеческих качеств. Без этого невозможно достичь успеха в формировании исполнительского мастерства. Применительно к сказанному уместно вспомнить выражение В.А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [5, с. 84].

При этом мы должны понимать, что в условиях занятий музыкальным исполнительством создаются даже более благоприятные условия для воспитания, так оно может осуществляться ненавязчиво, незаметно, в процессе совместного решения творческих задач и увлеченности этим процессом как педагога, так и обучающегося. К тому же такие занятия сами по себе способствуют приобретению многих положительных черт характера: ответственности, трудолюбия, дисциплинированности, толерантности по отношению к другим людям, другим точкам зрения и т.д. [6]. Безусловно, не будем забывать и о том, что музыка сама по себе обладает мощным воспитательным воздействием, которое использовалось ещё с древнейших времен, так как, говоря словами О.А. Блока, в музыкальном искусстве «логика и чувство, мысль и настроение сплетены воедино» [7]. Но это уже тема другого разговора.

Нравственные качества, духовность имеют особое значение для личности музыканта-исполнителя. Именно они определяют его способность проникнуть в авторский замысел произведения, понять его, пережить, прочувствовать и верно

донести до слушателя. Мы уверены, что музыкальные образы могут быть раскрыты только теми, кто сам обладает высоким уровнем духовности, личностной и художественной культуры. Как писал в свое время Г.Г. Нейгауз, если техническое воспитание будет отставать от воспитания духовного, то мы в лучшем случае вырастим музыковеда, теоретика, но не исполнителя. Без непрерывного духовного развития нельзя достичь высокого уровня исполнительского мастерства [8, с. 82]. Недаром А.Г. Рубинштейн говорил: «Игра на фортепиано – движение пальцев; исполнение на фортепиано – движение души».

Другой проблемой в процессе обучения музыкантов-исполнителей, о которой мы уже упомянули выше, является чрезмерная увлеченность развитием исполнительской техники и недостаточное внимание к развитию музыкально-творческому. Такие выводы мы можем сделать и по тому, как оцениваются конкурсные выступления исполнителей, и по результатам собственной педагогической деятельности. В своей работе мы неоднократно сталкивались с тем, что обучающиеся колледжа и даже вуза не могут самостоятельно продумать трактовку произведения или его части, определить необходимую динамику, фразировку и т.п. Всё это свидетельствует о том, что у них недостаточно развито творческое воображение, музыкальное мышление. А ведь именно творчество, творческий подход к решению задач многие исследователи называют показателями мастерства, в то время как владение профессиональными знаниями, умениями и навыками называют лишь необходимой базой, основой для достижения мастерства.

Творчество в деятельности исполнителя определяет уникальность, неповторимость музыканта, его индивидуальное «лицо», позволяет оригинально, по-своему решать исполнительские задачи. Как верно замечал Г.М. Коган, именно возможность по-разному расшифровать нотный текст придает работе исполнителя творческий характер и «делает исполнительство искусством, требующим не только знаний и умений, но, прежде всего, художественного дара, интуиции, таланта» [9, с. 10]. Основной задачей исполнителя, по мнению знаменитого педагога, является художественная интерпретация произведения, создание музыкального образа. Г.М. Коган отмечал, что некоторые пианисты демонстрацией трелей, октав и прочих элементов виртуозной техники до крайности умаляли художественное значение своего искусства, доводя его до уровня цирковой акробатики. И в то же время подчеркивал, что выдающиеся музыканты отвергали всякую деланность, вычуру, всякое щеголяние техникой как самоцелью и в первую очередь стремились к идейной и эмоциональной содержательности исполнения, выразительности, к правдивой передаче музыкальных образов. Согласимся и с Г.М. Цыпиным в том, что «если игра артиста перестает быть живым творчеством, если исчезает индивидуально-неповторимое, «неожиданное» на концертной сцене, – исчезает, в конечном счете, и само искусство» [10, с. 214]. Творческое мышление необходимо также для таких исполнительских навыков, как импровизация и сочинение, овладение которыми помогает исполнителю лучше разбираться в музыкальных произведениях, анализировать их и в итоге успешнее исполнять.

Говоря про музыкально-творческое развитие обучающихся, не будем умалять значение исполнительской техники. Она является необходимым элементом мастерства музыканта, помогает исполнителю воплотить замысел композитора или передать свою трактовку музыкального произведения. Даже самый одаренный, обладающий большим музыкально-творческим потенциалом музыкант, но не владеющий в совершенстве исполнительской техникой, не произведёт хорошего впечатления. Однако исполнительское мастерство нельзя приравнивать к совершенному владению исполнительскими умениями и навыками. Существует множество примеров, когда музыканты, не демонстрирующие сверхбыстрых темпов, производили незабываемое впечатление на слушателей. Не можем не вспомнить в связи с этим выражение Л. Годовского, который с иронией относился к музыкантам, у которых «пальцы работали быстро и ловко, а мозги медленно и туго» [11, с. 20].

Обратной стороной целеустремленности педагогов в развитии исполнительской техники в её узком понимании является то, что обучающиеся, даже если и занимают первые места на различных конкурсах исполнителей, часто не пробуждают в душе у слушателей никаких чувств и переживаний, а это уже противоречит самой природе исполнительского искусства. О.А. Блох справедливо отмечает, что условием успешного осуществления исполнительской деятельности является ее понимание как процесса целостного, многомерного, в котором техническая и музыкально-образная стороны органично переплетаются. И если делать акцент в учебном процессе на одной из сторон, то это приведет «к однобокому, ограниченному развитию учащихся и, в конечном счете, к отсутствию исполнительского мастерства» [12, с. 105].

Однако и в творческой интерпретации музыкального произведения нельзя заходить за определенные пределы, необходимо соблюдать разумный баланс объективного – замысла композитора и субъективного – собственного видения. Особенно если речь идет об учебной исполнительской практике, когда для понимания образного содержания произведения, его стиля, жанра бывает явно недостаточно музыкального опыта исполнителя. И это приводит как к искажению первоначального замысла композитора, так и к недостаточной культуре исполнения. К тому же нотный текст в любом случае (конечно, если произведение не собственного сочинения) является продуктом сознания композитора, отражением его мировоззрения, мыслей, чувств, переживаний. С другой стороны, следует избегать и механического, неосмысленного исполнения авторских указаний, так как тогда не будет творчества, новизны, неповторимости [13]. Недаром, когда один из участников международного конкурса спросил Г.Г. Нейгауза о своей игре, тот ответил: «Вы талантливы, но на вашей игре написано: *«Я* играю Шопена!», а надо, чтобы слышалось: «Я играю *Шопена*!». На ум приходит и известное выражение К.С. Станиславского: «Умейте любить искусство в себе, а не себя в искусстве!» [14].

И ещё один аспект в обучении музыкантов-исполнителей, на который нам хотелось бы обратить внимание, связан с подготовкой к публичным выступлениям, которые являются не только логичным итогом работы над музыкальными произведениями, но и условием творческой самореализации музыканта, воплощением основной функции музыкального исполнительства – оказывать влияние на слушателей. Практика показывает, что здесь есть две проблемы. Одна касается качества предварительной работы над музыкальным произведением, другая – психологической подготовки к публичному исполнению, умения справляться с волнением, которое зачастую портит всё выступление. И если первую проблему более-менее все решают (хотя и здесь есть много нюансов, о которых должен быть отдельный разговор), то на другую педагоги подчас не обращают внимания. Вернее, осознают, что волнение мешает нормальному исполнению, но специально не работают над тем, чтобы обучающийся научился преодолевать психологические сложности. А иногда и «добавляют» поводов для переживаний, когда критикуют за неуспешное концертное выступление, не задумываясь, насколько это может быть травматичным для психики обучающегося. Были такие примеры в нашей практике, когда подобное поведение педагогов потом долгие годы сказывалось на исполнительской деятельности.

Волнение во время публичных выступлений может быть обусловлено разными причинами: особенностями нервной системы обучающегося и его темперамента; недоученностью текста и вытекающими отсюда боязнью его забыть или плохо сыграть; неуверенностью в себе и излишней скромностью исполнителя; повышенной ответственностью и переживаниями по поводу того, что подумают слушатели об исполнении, тем более неудачном и т.д. Педагогу важно видеть степень волнения обучающегося и разобраться с причинами, почему оно возникает, если волнение оказывает негативное влияние на исполнение. Необходимо психологически грамотно настроить на предстоящее выступление, уметь поддержать обучающегося при возникающих неудачах. Целесообразно познакомить с методами преодоления волнения, которые известны педагогу и описаны в научно-методической литературе. Не стоит забывать и о формировании артистизма, так как данное качество однозначно влияет на успешность публичных выступлений.

Подводя итог сказанному, отметим, что в данной статье мы затронули далеко не полный перечень проблем, которые возникают в процессе обучения музыкантов-исполнителей. Но постарались обозначить те, которым, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания со стороны педагогов и решение которых в значительной степени влияет на успешность исполнительской деятельности.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации.* Available at: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html
2. *О направлении программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях.* Письмо Минобрнауки РФ от 13 мая 2013 года № ИР-352/09. Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/pismo-minobrnauki-rf-ot-13-maya-2013-goda-ir-352-09-o-napravlenii-programmy-razvitiya-vospitatelnoj-komponenty-v-obshcheobrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh.html
3. *Проект Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года.* Available at: http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-do-2030-goda-PROEKT.pdf
4. Нейгауз Г.Г. *Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям.* Москва: Советский композитор, 1983.
5. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям.* Киев: Радянска школа, 1981.
6. Панова Н.Г. Творческое развитие учащихся в системе дополнительного образования как путь к успешной социально-культурной интеграции. *Материалы X Международной научно-практической конференции.* Москва: МГУКИ, 2012: 261 – 266.
7. Блок О.А. Педагогический потенциал музыкального искусства. *Вестник МГУКИ.* 2016; № 1: 227 – 232.
8. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.* Москва: Музыка, 1988.
9. Коган Г.М. *Избранные статьи.* Москва: Советский композитор, 1972.
10. Цыпин Г.М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика.* Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
11. Милич Б. *Воспитание ученика-пианиста.* Киев: Музична Украина, 1977.
12. Блох О.А. *Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов*. Москва: МГУКИ, 2002.

13. Панова Н.Г. *Формирование исполнительского мастерства музыканта в процессе обучения игре на гармони-хромке.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
14. Станиславский К.С. *Статьи, речи, беседы, письма.* Москва: Искусство, 1953.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii.* Available at: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html
2. *O napravlenii programmy razvitiya vospitatel'noj komponenty v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah.* Pis'mo Minobrnauki RF ot 13 maya 2013 goda № IR-352/09. Available at: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/pismo-minobrnauki-rf-ot-13-maya-2013-goda-ir-352-09-o-napravlenii-programmy-razvitiya-vospitatelnoj-komponenty-v-obshcheobrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh.html
3. *Proekt Koncepcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda.* Available at: http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-do-2030-goda-PROEKT.pdf
4. Nejgauz G.G. *Razmyshleniya, vospominaniya, dnevniki. Izbrannye stat'i. Pis'ma k roditelyam.* Moskva: Sovetskij kompozitor, 1983.
5. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam.* Kiev: Radyanska shkola, 1981.
6. Panova N.G. Tvorcheskoe razvitie uchaschihsya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya kak put' k uspeshnoj social'no-kul'turnoj integracii. *Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Moskva: MGUKI, 2012: 261 – 266.
7. Blok O.A. Pedagogicheskij potencial muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik MGUKI.* 2016; № 1: 227 – 232.
8. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga.* Moskva: Muzyka, 1988.
9. Kogan G.M. *Izbrannye stat'i.* Moskva: Sovetskij kompozitor, 1972.
10. Cypin G.M. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika.* Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
11. Milich B. *Vospitanie uchenika-pianista.* Kiev: Muzichna Ukraina, 1977.
12. Bloh O.A. *Razvitie duhovno-tvorcheskogo potenciala uchaschihsya-muzykantov*. Moskva: MGUKI, 2002.
13. Panova N.G. *Formirovanie ispolnitel'skogo masterstva muzykanta v processe obucheniya igre na garmoni-hromke*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
14. Stanislavskij K.S. *Stat'i, rechi, besedy, pis'ma.* Moskva: Iskusstvo, 1953.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 65.012.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-155-158

***Perelygina I.A.**, postgraduate (Cultural Studies), Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: irina.perelygina@inbox.ru*

DELIBERATE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF CORPORATE IDENTITY AS A SOCIO-CULTURAL ELEMENT OF CORPORATE CULTURE. The article is devoted to the manageability of the formed corporate identity, as one of the key elements of management of the organization as a whole, through the corporate culture. Turning to the concept of corporate identity, the author examines its historical transformation and its place in corporate culture, in order to see the current situation: the role and approaches that corporate identity has among other management tools in daily activities. The article defines a term "corporation" for the considered concepts: what is a corporation and what is not. Corporations deal with issues of identity that become critical for successful operations. Corporate identity becomes a double-edged management tool. Corporate identity allows company's management to control processes and performance, while employees have the ability to influence the development and movement of the organization by modelling behaviour and interaction at different levels of the organization.

Key words: **corporate culture, corporate identity, personal identity, company success, company brand, values and behaviours, corporation.**

***И.А. Перелыгина**, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: irina.perelygina@inbox.ru*

ОСОЗНАННОЕ ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТА КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена вопросу управляемости формируемой корпоративной идентичности как одного из ключевых элементов управления организацией через корпоративную культуру. Обращаясь к генезису понятия корпоративной идентичности, автор рассматривает его историческую трансформацию и место в корпоративной культуре для того, чтобы определить текущую ситуацию: роль, влияние и подходы к применению корпоративной идентичности в качестве инструментария управленцев в ежедневной деятельности. В статье определяется понятие корпорации для определения границ рассматриваемых понятий: что является, а что не является корпорацией, почему именно для корпораций тема идентичности и соотнесения сотрудника с организацией становится критичной для успешности. Корпоративная идентичность становится обоюдоострым инструментом управления. Она позволяет руководству компании контролировать процессы и результативность, в то время как сотрудники имеют возможность влиять на развитие и движение организации, моделируя поведение и взаимодействие на разных уровнях организации.

Ключевые слова: **корпоративная культура, корпоративная идентичность, менеджмент организации, ценности, корпорация.**

Задача данной статьи – формализация процесса формирования конструкта корпоративной идентичности с фокусом на социально-экономическом контексте, стоящем за процессом идентификации сотрудников с их корпорацией. Это интересная цель, поскольку дискурс корпоративной идентичности подвижен и стремится сдвинуться в маркетинг, взаимодействуя со средствами массовой информации, в менеджмент, в социальные науки, имея практическую применимость и большую важность для управленцев в сфере менеджмента. Данной работой мы будем стремиться углубиться в иные смысловые ландшафты, относящиеся к стыку социологии и культурологии.

Генезис концепта корпоративной идентичности

Современное общество с несущественными отличиями от страны к стране находится в завершающей стадии реализации потенциала, заложенного буржуазно-демократическими революциями XVI – XVIII веков (Нидерланды, Англия, Франция, США). Сложившиеся экономические системы и уклад жизни стремительно завоевали все остальные страны, повсеместно переформатировав общественные отношения и нивелировав их различия. Новый уклад включает уход феодальной аристократии из публичной политики, капиталистический способ производства, секуляризацию и господство научной картины мира, механизацию и автоматизацию производства. Роль человеческого фактора в хозяйственной деятельности с тех пор претерпевала и продолжает претерпевать значительные метаморфозы по сей день. Освобождение предпринимательской инициативы разрушило средневековую систему профессиональных корпораций, гильдий, отодвинуло аристократию и поставило в фокус общественного внимания фигуру предпринимателя.

Общество, сфокусированное на фигуре предпринимателя, строится по модели «открытого общества», философское обоснование которого даётся в одноимённом труде Карла Поппера [1]. Это конгломерат независимых акторов, необязательно связанных общими интересами. Для его существования требуется, однако, чтобы акторы разделяли общую идеологическую установку. Это установка на неприемлемость идеи общего Блага: онтология открытого общества утверждает существование отдельных индивидов, но не Единого. Это соответствует заключительным гипотезам платоновского диалога «Парменид» [2]. Подобная диалектическая позиция большинством античных философов считалась как низшая, такое же отношение было целиком перенято христианским неоплатонизмом и схоластикой и господствовало в Европе вплоть до эпохи Просвещения. Неслучайно бóльшая часть «Открытого общества» Карла Поппера посвящена «разоблачению» платонизма как главного препятствия на пути построения этого общества и как философского фундамента для построения известных к середине XX века режимов, названных «тоталитарными».

Индивиды преследуют индивидуальные цели, ищут выгоду и удовлетворения потребностей. Для этого они покупают чужой или продают свой труд – но не служат, тем более не служат общему Благу (Единому). Индивиды объединяются в сообщества – при этом к этим сообществам всё реже применяют органицистские научные метафоры, сравнивавшие их с живыми организмами. На их место приходит концепция «социокультурных конструктов», т.е. сообществ как воображаемых сущностей, получающих своё бытие из договорных отношений индивидов. Сами индивиды вопреки своему наименованию (лат. *individuus* – 'неделимый'), будучи объектами всё более изощрённых социальных воздействий, начинают распадаться на поддающиеся манипуляциям слои. Манипуляция в данном случае означает скрытое воздействие, в отличие от прямого принуждения. Для управления социальными процессами современные властные структуры располагают очень широким спектром инструментов. Властные отношения в хозяйственной (корпоративной) сфере вышли на первый план во время упомянутых революционных преобразований, отодвинув в тень религиозные и аристократические иерархии. При этом публичная политика стала способом репрезентации этих отношений. Концепции «корпоративной культуры» и «корпоративной идентичности» зародились во второй половине XX века, как раз в период кульминации либерального экономического и социального проекта. К этому моменту бизнес пришёл к пониманию, что межличностная среда внутри корпораций и внутренний мир работников являются дополнительными ресурсами, которые можно задействовать для повышения эффективности. Ещё точнее их можно классифицировать как разновидность «нематериальных активов». Бухгалтерская терминология применительно к психическим и социальным феноменам здесь неслучайна – современное общество, по меткому выражению Рене Генона, является «царством количества» [3], здесь бытием обладают только исчислимые феномены, остальные же вытесняются за границу «царства», в область небытия, смутно различимых фантомов.

Повышение эффективности в мире тотальной конкуренции и калькуляции всего и вся – естественное состояние бизнеса. В 60 – 70-е годы XX века началась разработка социальных и психических ресурсов, своего рода новых «месторождений эффективности», обнаруженных прямо под ногами. Этот процесс можно сравнить с современным бумом сбора человеководанных: внезапно наши данные – переписка, звонки, просмотренный контент, покупки, перемещения, пульс, мимика, голос – стали очень востребованным ресурсом, за который многие компании готовы платить и использовать их для своих целей. Нельзя сказать, что интерес и изучение социальных и психических аспектов менеджмента начались только в 60-е, как и сбор данных начался не с изобретением Интернета. Речь идёт именно об осознанном использовании и заинтересованности, массовой, можно сказать, разработке в промышленных масштабах. Не будет преувеличением также сказать, что коллективный Запад немало вложился в проведение национал-социалистического эксперимента в Германии [4] и очень внимательно изучал методы психологической обработки населения в Третьем рейхе, а после войны смог воспользоваться этими знаниями, в том числе в областях, далёких в обыденном понимании от тоталитаризма: в рекламе, СМИ, корпоративном управлении, политтехнологиях. (Аналогичное «заимствование», только в области биологии и медицины, американцы позволили себе и в случае с японским «Отрядом 731», экспериментировавшим на людях).

Разработка новых методик управления и манипуляции трудовыми ресурсами была тем более актуальной, что противостоящий либеральному глобальный социалистический проект имел доступ к самым глубинным пластам человеческого существа, формируя идентичность людей с детского сада – и далее, со всеми остановками – октябрята, пионерская организация, комсомол, партийная ячейка на предприятии, централизованные средства агитации и пропаганды – вплоть до глубокой старости.

Корпорации – особый тип организаций

Для целей данной работы, следуя выводам Треневой Т.В. [5], мы будем различать понятия «организации» и «корпорации». Под «организацией» мы будем понимать любую совокупность индивидов, выполняемых ими социальных ролей и других элементов, систематически взаимосвязанных между собой для достижения определённой цели. Термин происходит от греческого *organon* (лат. *organum*) 'инструмент/приспособление/орган чувств'. Корпорация (от лат. *corporare* – 'объединять в одном теле') – разновидность организации, имеющая одной из целей защиту интересов входящих в неё членов. В Средние века такими корпорациями, отстаивавшими свои привилегии, были профессиональные гильдии, цеха, университеты. В современном, «текучем», по выражению Зигмунта Баумана [6], мире корпорациями являются те организации, которые могут обеспечить для своих сотрудников чувство хотя бы относительной защищённости, выступить островками безопасности в бурлящих потоках неопределённости. Вряд ли можно говорить как о корпорации о небольшой фирме, которую вертит в этих потоках также, как её сотрудников – даже при наличии «корпоративного» стиля, набора регламентов и других атрибутов корпораций. С натяжкой можно использовать термин «корпорация» применительно к организациям, существующим в рамках социалистического уклада. Защита интересов трудящихся в таких обществах организована на сквозном уровне, а не созданием обособленных «островков безопасности», борющихся за свои интересы. Эти организации, как правило, встроены в систему централизованного планирования и зависят от него в выборе целей. Поэтому корпоративная культура социалистической «корпорации» на уровне базовых реальностей не совпадает с корпоративной культурой в конкурентном обществе даже при наличии всех составляющих, о которых мы будем говорить ниже (общие мифы, ценности, видение, стиль, коммуникации и другие). Тем не менее, как мы знаем, в СССР борьба за свои интересы – «перетягивание одеяла» – между организациями всё же происходила на уровне структур Госплана, Коммунистической партии и других.

С другой стороны, «корпорациями» вполне можно назвать современные бюджетные организации, в том числе те, которые не предназначены для ведения хозяйственной деятельности – налоговая служба, МВД, организации образования и культуры и другие. Они «объединяют в одном теле» значительные массы людей, обеспечивая им относительно бóльшую стабильность и некоторые привилегии по сравнению с ситуацией во многих негосударственных секторах экономики.

Понятия «организационная/корпоративная культура» в социологии управления и теории менеджмента используются в исследовании социокультурных конструктов, фундирующих интерсубъектные отношения в организации. Процессы же интериоризации данных конструктов субъектами внутри организации описываются в терминах «организационной/корпоративной идентичности». Первые разработки этого понятия относятся к трудам S. Albert и D.A. Whetten 1985 года [6].

Организационная/корпоративная идентичность сотрудника – это состояние той или иной степени отождествления целей, ценностей, паттернов поведения индивида с социокультурными регуляторами (целями, ценностями, нормами и т.д.), являющимися атрибутивными для данной организации [7]. Прямое принуждение, подчинение работников требованиям собственников бизнеса теперь не считается достаточной и эффективной стратегией – корпорация должна добиваться внутренней трансформации работников в соответствии с целевыми параметрами, заданными руководством.

Обоюдовыгодная трансформация идентичности

В большинстве случаев подобная трансформация рассматривается как обоюдно выгодная. Организация получает не просто работника, а «друга», готового вкладывать усилия в достижение целей организации даже за пределами регламентированных задач и процедур. Работник получает желанную внутреннюю идентичность, некий якорь, который стабилизирует его в «текучей реальности». Как правило, современный человек при вступлении в трудовую жизнь имеет крайне расплывчатую идентичность. Все традиционные формы идентичности стремительно релятивизируются – религиозная, национальная, профессиональная, политическая, даже половая. С другой стороны, появляются новые, очень подвижные, неустойчивые виды идентичности: потребительские, игровые, виртуальные. Принятие корпоративной идентичности, следование в фарватере корпоративной культуры даёт чувство устойчивости и безопасности. Учитывая, что базовой реальностью рассматриваемых отношений является конкурентное – «открытое» – общество, объективным интересом корпораций становится поддержание внутренней стабильности и внешней нестабильности, в предельном случае – хаоса (такую ситуацию мы видим в странах мировой периферии, где международные корпорации действительно являют собой островки стабильности и цивилизации. То же можно сказать о российских добывающих и бюджетных корпорациях). Развитие корпоративной экономики закономерно породило класс прекариата – социально не защищённых работников, постоянно занятых временной работой вне официального трудоустройства.

Идентичность как состояние – это и есть внутренняя стабильность, переживание самотождества (я есть я), т.е. и корпорация, и сотрудники заинтересованы в обретении корпоративной идентичности. Идентичность, понятая как идея, есть то, что извне связывает поток разрозненных восприятий (разных аспектов корпорации), отграничивает объект (корпорацию) от других, т.е. фиксирует, стабилизирует. В то же время только наличие самотождества позволяет объекту сохранять себя во времени и развиваться, избегая чрезмерной фиксации. В каком-то смысле в процессе инкорпорирования сотрудника, погружения его в традиции, ритуалы, мифы корпорации она, как юридическое лицо, «оживает», становится просто «лицом», открывающим сотруднику свою внутреннюю сущность, идентичность, чтобы выжить, продолжить себя в нём. Событие открытия – всегда волнительно, неформально.

Субстратом идентичности, на котором она развивается и к элементам которого прикрепляются её корни, является **организационная культура**. Патутина Н.А. и Кривошеин Н.В. определяют организационную культуру как «целенаправленно и планомерно формируемую руководителями совокупность коллективных представлений членов корпорации о миссии и ценностях, о способах ролевого и межличностного поведения, о соответствующем видении, понимании и способах восприятия и интерпретации мира внутри и вне корпорации» [8]. Рассмотрим ближе элементы организационной культуры [9; 10, с. 275 – 292].

Основные символические элементы (в терминологии Болмэн-Терренс-Дил):

- мифы, герои и героини, истории и волшебные сказки;
- идеология, верования, ценности;
- видение;
- фольклор, ритуалы, обычаи, церемонии, традиции;
- символы (включая фирменный стиль), язык, метафоры, юмор, игра;

Операционные элементы:

- нормы, правила, способы решения проблем;
- связи и взаимодействия, методы коммуникации;

- подходы к кооперации;
- ожидания, отношения/установки, подходы, позиции, точки зрения, представления;
- методы включения в корпорацию (приёма на работу);
- отношение к рабочему и окружающему пространству;
- отношение ко времени;
- внешний вид;
- пищевые привычки;

Субрациональные, психологические элементы:

- психологический климат (в том числе наличие или отсутствие психологической общности);
- устойчивые нерациональные особенности поведения (руководства, работников и целого коллектива);
- коллективное желание (R. Kilmann, [11]), расположенное ниже деловых «ожиданий» и формализованного «видения», на уровне бессознательного.

Символическая власть корпораций

В зависимости от глубины проникновения в реципиента символические элементы, в первую очередь язык, начинают не только влиять на поведение членов корпорации, но и формировать специфическое восприятие реальности в целом. По мнению E. Schein, сильная культура позволяет сократить беспокойство группы и выполняет в этом смысле защитную функцию [12].

С точки зрения психологии масс, лидер корпорации является вожаком, следование за которым является самой безопасной стратегией [9]. Он имеет право на создание, управление и даже разрушение корпоративной культуры, её нарратива [8]. Руководство корпорации должно стремиться к тому, чтобы этот нарратив захватил мысли сотрудников, чтобы это было глубоким и постоянным проникновением. Хоть мы и использовали метафору «лица, личности» применительно к корпорации, не стоит гуманизировать смысл методик идентификации – это приведёт к искажённому пониманию базовых отношений. Теория идентификации появилась в центре, в метрополии мирового хозяйственного уклада и в период его перехода от национальных форм управления к транснациональным корпоративным. Власть корпораций, распространившаяся на весь мир, озаботилась внутренним миром сотрудников не из гуманистических идеалов. Следуя своим объективным – в рамках существующей структуры общества – интересам корпорации «подмяли» под себя государственные машины практически всех без исключения наций, заменили («оптимизировали») традиционные системы обеспечения социальной сферы корпоративными, таким образом углубив или введя, как в случае с бывшими социалистическими странами, имущественную сегрегацию в здравоохранение, образование, пенсионные фонды, ввергнув население в тревожное, невротическое ожидание перемен к худшему. И после этого предложили решение: стань частью корпорации – и ты спасёшься. Тонкая работа с внутренним миром подчинённых – это признак высокого развития культуры подчинения, достигнутого к 60 – 70-м годам XX века в отдельных странах. Смысл корпоративной идентификации не в том, чтобы сотрудник обрёл счастье или самореализацию, а в том, чтобы корпорация получила контроль над его психической жизнью с целью максимально эффективного использования. Это не жест доброй воли и не добровольное мероприятие для сотрудников – в терминологии Джека Лондона это всё та же «железная пята» корпораций, возможно, в лайковом носке. Человек, не склонный или не способный к идентификации с корпорацией, должен освободить место склонным и способным – это должно быть понятно любому собственнику и консультанту, начинающим внедрение методов идентификации на практике.

Однако собственники, не говоря о топ-менеджерах, тоже оказываются в непростой, двусмысленной ситуации. Их поведение, демонстрируемое отношение должны максимально соответствовать отрефлексированной и формализованной части их же собственной корпоративной культуры. В этом главное условие эффективности работы с корпоративной культурой и идентичностью: начни с себя! Но любая корпоративная культура сама всё более жёстко детерминируется расчётами эффективности в конкурентном окружении, различия культур стремительно нивелируются, не оставляя пространства для сущностных различий и всё более сужая пространство даже для внешних различий. Если маркетологам известно, какой цвет «продаёт», а какой – нет, то ваши личные предпочтения придётся отодвинуть на задний план – ничего личного! Таким образом, в первую очередь происходит нивелирование личностей собственников, которые поставлены в такие условия, что, чтобы сохраниться как собственники, они должны на глубинном, личностном уровне принимать все требования конкурентной среды и транслировать их как свои, срастись со своим юридическим лицом. Мы уже проводили аналогию с современными информационными технологиями слежки. Здесь она тоже напрашивается: представители IT-индустрии с воодушевлением воспринимают появление новых технологий контроля, считая, что раз это они их внедряют, то и находятся над технологиями и всеми, кто стоит ниже. Однако пристальный взгляд показывает, что первыми, кто попадает под всё более жёсткий контроль, являются именно IT-специалисты. Они являются ключевым звеном самовоспроизводства системы, и она, в силу своей структуры, не может позволить себе оставить их без надзора. Здесь речь не идёт о какой-то просчитанной стратегии, искусственном интеллекте или заговоре. Всё решает изначальная структура информационного общества: базовый набор возможностей, ролей, целей, мотиваций. Точно так же, как предприниматели являются «солью земли» в конкурентном обществе, и оно не может позволить им принадлежать самим себе. Таким образом, вопрос о том, в какой мере корпоративная культура может быть плодом целенаправленной работы руководства, получает дополнительное измерение.

Использование наличных ориентаций

Отдельно стоит остановиться на таком элементе культуры, как «подходы к кооперации». В целом он зависит от парадигмы, на которой строится корпорация – коллективистской или индивидуалистической. В современном обществе всё сложнее найти людей с коллективистской ориентацией, поскольку поощряется нарциссический, эгоцентричный тип личности. Это представляет некоторую проблему для внедрения корпоративной идентичности. Один из вариантов эффективного решения этой проблемы – изначальное создание корпораций, использующих преобладающий в обществе тип личности. Для объединения таких людей в общую команду могут подойти такие метафоры, как «пиратский корабль» – мобильная, пересекающая на свой страх и риск любые границы, жадная до денег и приключений команда ждёт тебя! По похожей схеме работают компании сетевого маркетинга. Это организации, где каждый «работает на себя», и это всячески поощряется. При этом руководство прицельно работает по всем элементам корпоративной культуры, начиная с подсознания сотрудников, на уровне их желаний. Как пример, можно привести коллективные выезды в автоцентры с фотографированием сотрудников в «их будущих» мерседесах или курсы по самовнушению, на которых сотрудников учат использовать аффирмации, например, «Я – миллионер».

Когда корпорациям не хватает рациональных методов, они идут глубже, в подсознание подчинённых: ничего личного, это просто очередной ресурс. Многие ритуалы современных корпораций уже сейчас имеют отчётливый квазирелигиозный оттенок: с медитациями, приглашёнными гуру, заклинаниями. Собственники в таких корпорациях всё больше напоминают «духовных руководителей», и всё меньше – бизнесменов в классическом понимании. Собственно, их обращения и по форме, и по содержанию очень похожи и стремятся слиться в один канонический посыл, некий новый символ веры, который разносится по миру растущей армией бизнес-тренеров. Неслучайно таких бизнесменов, как Илон Маск и Стив Джобс, именуют в религиозном ключе – визионерами и бизнес-апостолами.

Искусство мимикрии и другие проблемы метода

Крайне важным элементом культуры являются правила приёма на работу. Необходимо правильно оценить соответствие установок соискателя корпоративной культуре и, в случае несоответствия, – позволит ли гибкость, пластичность его личности провести коррекцию установок. Обычно это устанавливают с помощью различных тестов. Проблема в том, что соискатели, как правило, прекрасно осведомлены о текущем «символе веры» HR-отделов корпораций и могут мимикрировать, чтобы ему соответствовать. Далее эта игра переносится в рабочий коллектив, и возникает феномен «внешней идентификации» (в соответствии с классификацией корпоративной идентичности А.В. Кошарного [13]), когда работник просто дисциплинированно симулирует свою идентификацию с корпорацией. Страх потерять работу вынуждает его участвовать в ритуалах, которые ему неинтересны, изображать заинтересованность там, где её нет и т.д., то есть тратить впустую свои усилия, более того – тратить ту самую прибавку «психической энергии», на которую претендовала корпорация. Поэтому искусство проведения входного тестирования и распознавания мимикрии будет всё более востребовано.

Другой проблемой может стать «оппозиционная идентичность», выражающаяся в несогласии с целями или средствами их достижения, заданными руководством, в саботаже, в сопротивлении работников нововведениям [13]. Т.В. Тренева предлагает исключить из объёма понятия «корпоративная идентичность» случаи «негативной организационной идентичности» [14]. Здесь уже знакомое нам вычленение понятия «корпорация» из «организации»: организация может восприниматься как позитивная или негативная референтная ин-группа для самоидентификации (референтная группа – это «реальная или воображаемая социальная группа, система ценностей и норм которой выступает для индивида эталоном при оценке им собственного социального положения, действий, взглядов и т.д.», ин-группа – та, к которой индивид принадлежит). Как и «корпорация», организация может трактоваться только тогда, по мысли Т.В. Треневой, когда она приобретает для индивида черты неформальной группы, связанной общей целью защиты своих интересов. Тогда система отношений внутри неё есть собственно «корпоративная культура», а идентификация с ней – «корпоративная идентичность». Такой подход вполне укладывается в выбранную нами стратегию осмысления феномена «корпорации», но возникает один технический вопрос: как быть с профсоюзами? Весь дискурс «корпоративной культуры и идентичности» таким образом выталкивает за свои пределы вопросы обратной связи «работники – руководство». Проанализировав обширный массив работ по корпоративной идентичности, действительно можно обнаружить, что дискурс практически не используется для разработки вопросов конфликтного взаимодействия субъектов на разных уровнях корпоративной вертикали. Он полностью и, как нам представляется, искусственно замкнут своими разработчиками на такие рубрики, как «эффективность», «общее дело», «креативность», «инновации». Это тем более странно, что сам концепт «социальной идентичности», чьим частным случаем является «корпоративная идентичность», многими исследователями связывается со сравнением, зачастую болезненным, себя с членами своей и чужих групп (см. например, теорию социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера [15]). А различение «свой – чужой» является специфичным для такой сферы социаль-

ного, как политика (как утверждает Карл Шмитт в работе «Понятие политического» [16]). Получается, что политическое вычищено из дискурса, для которого оно является внутренне присущим.

Говоря о корпорации как референтной группе, нужно учитывать следующее наблюдение: в условиях атомизации общества, разобщения граждан как открыто декларируемой цели государственных органов с помощью информационных технологий, режимов готовности к ЧС, различных форсайт-проектов и программ, люди всё меньше склонны выделять для себя реальные референтные группы в принципе, тем более позитивные. Люди ни на кого не равняются, никому не доверяют, не творят себе кумиров, замыкаются. Как показал Стивен Льюкс [17], благосклонное отношение властей к проявлениям нонконформизма уже давно является одним из способов отвадить человека от склонности к идентификации себя с какими-либо группами, погружения его в социальную апатию. Если активная молодёжь «всегда против», если считает, что никому вокруг нельзя верить, то она гарантировано не сможет создать сколько-нибудь серьёзную оппозиционную группу. Но также она не сможет полноценно участвовать в принятии, освоении корпоративной культуры, не говоря о её созидании, не сможет идентифицироваться с ней. Переломить такую установку среди персонала – нетривиальная задача для HR-отдела корпорации.

Мы живём в мире, названном «открытым». Он полон проблем и несовершенства. Но, как сказал Уинстон Черчилль, цитируя неизвестного автора: «Демократия – худшая форма правления, не считая всех остальных». Мы здесь, в этом мире, чтобы решать проблемы, воплощать свои идеалы. Для этого необходимо понимание. А понимание приходит по мере выделения базовых феноменов в окружающей действительности, фокусировке на них. Корпорации и идентичность – одни из таких базовых феноменов. Их глубина таит опасность и надежду. Как всегда в таких случаях, она сокрыта под обыденностью. В данной статье мы только начали открывать завесу, и первое, что привлекает внимание – опасность. Следующий шаг – понять, какие варианты действий существуют для нейтрализации этой опасности.

Библиографический список

1. Поппер К. *Открытое общество и его враги.* Москва: Культурная инициатива; Феникс, 1992; Т. 1.
2. Платон *Диалоги*. Москва: Эксмо, 2008.
3. Генон Р. *Царство количества и знамения времени.* Москва: Беловодье, 2011.
4. Саркисянц М. *Английские корни немецкого фашизма. От британской к австробаварской «расе господ»*. Санкт-Петербург: Академический проспект, 2003.
5. Мильнер Б. *Теория организации*. Москва: ИНФРА-М, 2007.
6. Бауман З. *Текучая современность.* Санкт-Петербург: Питер, 2008.
7. Albert S., Whetten D.A. Organizational identity. *Research in organizational behavior*. 1985; Т. 7: 263 – 295.
8. Духина Т.Н. Интерпретация корпоративной идентичности в современной западной социологии управления. *Историческая и социально-образовательная мысль.* Краснодар, 2016; Т. 8: 98 – 102.
9. Патутина Н.А., Кривошеин Н.В. Методологические вопросы изучения организационной культуры. *Вестник Евразийской науки*. 2018; № 5.
10. Половникова О.В. Человек в пространстве корпоративной культуры. *Человек. Культура. Образование*. 2013; № 3 (9): 84 – 94.
11. Болмэн Л., Терренс Д., Дил Е. *Рефреиминг организаций. Артистизм, выбор и лидерство*. Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005.
12. Kilmann R.H. *Five steps for closing culture-gaps in Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
13. Schein E.H. *Organizational Culture*. Sloan School of Management, 1988.
14. Кошарный А.В. *Проблема организационной идентичности персонала*. Available at: http://kosharny.com/index.html/organizational-identity/
15. Тренева Т.В. Организационная и корпоративная идентичность работника в контексте теории референтных групп. *Социологические исследования.* 2010; № 1: 7 – 27.
16. Tajfel H. *Social identity and intergroup relations*. Paris, Cambridge, 1984.
17. Шмитт К. Понятие политического. *Вопросы социологии.* 1992; № 1: 35 – 67.
18. Льюкс С. *Власть: Радикальный взгляд.* Москва: Издательский дом государственного университета Высшей школы экономики, 2010.

References

1. Popper K. *Otkrytoe obschestvo i ego vragi.* Moskva: Kul'turnaya iniciativa; Feniks, 1992; T. 1.
2. Platon *Dialogi.* Moskva: `Eksmo, 2008.
3. Genon R. *Carstvo kolichestva i znameniya vremeni.* Moskva: Belovod'e, 2011.
4. Sarkisyanc M. *Anglijskie korni nemeckogo fashizma. Ot britanskoj k avstrobavarskoj «rase gospod»*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij prospekt, 2003.
5. Mil'ner B. *Teoriya organizacii*. Moskva: INFRA-M, 2007.
6. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
7. Albert S., Whetten D.A. Organizational identity. *Research in organizational behavior*. 1985; T. 7: 263 – 295.
8. Duhina T.N. Interpretaciya korporativnoj identichnosti v sovremennoj zapadnoj sociologii upravleniya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. Krasnodar, 2016; T. 8: 98 – 102.
9. Patutina N.A., Krivoshein N.V. Metodologicheskie voprosy izucheniya organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Evrazijskoj nauki*. 2018; № 5.
10. Polovnikova O.V. Chelovek v prostranstve korporativnoj kul'tury. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie.* 2013; № 3 (9): 84 – 94.
11. Bolm`en L., Terrens D., Dil E. *Refrejming organizacij. Artistizm, vybor i liderstvo*. Sankt-Peterburg: Stokgol'mskaya shkola `ekonomiki v Sankt-Peterburge, 2005.
12. Kilmann R.H. *Five steps for closing culture-gaps in Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
13. Schein E.H. *Organizational Culture*. Sloan School of Management, 1988.
14. Kosharnyj A.V. *Problema organizacionnoj identichnosti personala*. Available at: http://kosharny.com/index.html/organizational-identity/
15. Treneva T.V. Organizacionnaya i korporativnaya identichnost' rabotnika v kontekste teorii referentnyh grupp. *Sociologicheskie issledovaniya.* 2010; № 1: 7 – 27.
16. Tajfel N. *Social identity and intergroup relations*. Paris, Cambridge, 1984.
17. Shmitt K. Ponyatie politicheskogo. *Voprosy sociologii.* 1992; № 1: 35 – 67.
18. L'yuks S. *Vlast': Radikal'nyj vzglyad*. Moskva: Izdatel'skij dom gosudarstvennogo universiteta Vysshej shkoly `ekonomiki, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.04.21

УДК 78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-158-160

***Smith E.D.,** postgraduate, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: Amelia-73@mail.ru*

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF MOTIVATION TO LEARN IN THE PIANO CLASS. The article presents an analysis of the problem of motivation to study in the piano class. Attention is focused on the organization of training in conditions of activation of motivational mechanisms in the structure of the student's personality. Currently, the problem of forming children's interest in learning to play the piano is very acute. Special difficulties arise for teachers if they decide to form this interest through classical music in the process of studying the world cultural heritage. The high intellectual potential of classical music requires the development of special psychological and pedagogical strategies that will ensure the maximum results of interaction with students, their training, achieved in the conditions of free independent manifestation of their desire, interest, inclination and will to master the treasures of national and world musical culture.

Key words: **motivation, motives, piano, learning, students, music.**

***Е.Д. Смит,** аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: Amelia-73@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В статье представлен анализ проблемы мотивации к обучению в классе фортепиано. Внимание фокусируется на организации обучения в условиях активизации мотивационных механизмов в структуре личности обучающегося. В настоящее время проблема формирования у детей интереса к обучению игре на фортепиано стоит очень остро. Особенные трудности возникают у педагогов в случае принятия ими решения формировать данный интерес посред-

ством классической музыки в процессе изучения мирового культурного наследия. Высокий интеллектуальный потенциал музыкальной классики требует выработки особых психолого-педагогических стратегий, которые обеспечат максимальные результаты взаимодействия с обучающимися, их обучения, достигаемые в условиях свободного самостоятельного проявления ими желания, интереса, склонности и воли к освоению сокровищ национальной и мировой музыкальной культуры.

Ключевые слова: **мотивация, мотивы, фортепиано, обучение, обучающиеся, музыка**.

На протяжении всей истории развития педагогики, в зависимости от особенностей социально-экономического и социально-культурного развития того или иного общества, в системах национального образования в разное время выдвигались различные концептуальные положения, приобретавшие инструктивно-целевой характер требования, обязательного к выполнению. В настоящее время подобную функцию выполняет положение о главной задаче каждого педагога – «научить детей учиться самостоятельно». Данное положение, возведённое сегодня в ранг ключевого дидактического принципа, в соответствии с которым должен быть организован учебно-воспитательный процесс в любой научной области и практической деятельности, обусловливает необходимость реализации индивидуального, личностно ориентированного подхода при выборе методического и технологического инструментария [1; 2].

Это подтверждает и современная нормативно-правовая база образования как международного, так и национального уровней. Например, и в Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования, и в разработанных на основе данных требований примерных основных образовательных программах для начальной и основной школы индивидуальные возможности, особенности, потребности и склонности личности обучающегося утверждаются в качестве основной цели организации любого учебно-воспитательного процесса [3; 4].

Рассматривая сегодня проблему выявления и развития индивидуальности личности в процессе образования, современные исследователи обращаются к трудам известного теоретика российского образования, одного из основоположников компетентностного подхода в отечественной педагогике И.А. Зимней, разрабатывавшей проблему мотивации личности на основе апеллирования к её уникальным индивидуальным характеристикам [5]. Очевидно, что задача мотивировать, психологически поддерживать, организовывать мотивирующую эмоциональную среду сегодня всецело располагается в компетентностном поле педагогов.

В настоящее время проблема формирования у детей интереса к обучению игре на фортепиано стоит очень остро. Особенные трудности возникают у педагогов в случае принятия ими решения формировать данный интерес посредством классической музыки в процессе изучения мирового культурного наследия. Высокий интеллектуальный потенциал музыкальной классики требует выработки особых психолого-педагогических стратегий, которые обеспечат максимальные результаты взаимодействия с обучающимися, их обучения, достигаемые в условиях свободного самостоятельного проявления ими желания, интереса, склонности и воли к освоению сокровищ национальной и мировой музыкальной культуры [6].

В связи с этим очевидна необходимость более подробного рассмотрения методологических аспектов организации обучения в условиях активизации мотивационных механизмов в структуре личности обучающегося.

Процесс обучения в современной научно-педагогической парадигме позиционируется как активная деятельность учащихся, структура и содержание которой обусловливается поставленными целями и задачами в контексте программы и плана изучения определенного предмета, дисциплины. Именно регламентируемый активный характер деятельности обучающихся во многом определяет содержание процесса обучения и требует учета личностного психологического настроя самих учащихся, обусловливая формирование и развитие мотивации как ключевого условия и основы для успешной реализации данного учебного процесса и достижения поставленных образовательных целей. Вполне очевидно (и практика лучших педагогов, ориентирующихся на индивидуальность личности обучающихся, доказывает), что образовательный процесс протекает намного эффективнее и достигает более качественных результатов при условии проявления позитивных мотивов в познавательной заинтересованности личности учащегося, что, в свою очередь, активно подталкивает его к динамичным продуктивным действиям. Причина успеха в учебной деятельности учащихся прослеживается, на наш взгляд, в обновлении содержания обучения, а также применении определенных педагогических технологий, форм, методов и приемов, специально направленных на формирование у учеников навыков самостоятельного приобретения знаний и развитие познавательной активности.

На сегодняшний день самые острые проблемы в области обучения игре на фортепиано связывают с отсутствием мотивации у учеников, что приводит к снижению показателей обучения. Анализируя научные библиографические источники, мы можем констатировать, что данные вопросы становятся наиболее актуальными в настоящее время, так как они не имеют достаточного теоретико-методического и дидактического обеспечения для их практического решения. Преподавателям фортепианных классов еще предстоит решить много вопросов не только в экспериментальном эмпирическом, но и в теоретическом плане, чтобы накопленные психологическими науками знания о природе, принципах, условиях и механизмах формирования, коррекции и педагогическом сопровождении интересов, потребностей, мотивов обучающихся довести до уровня методического обобщения и адаптированного применения в индивидуальном и групповом форматах организации учебно-воспитательного процесса в области музыкального искусства [7].

На наш взгляд, научно-методологический уровень готовности педагогов фортепиано к обучению начинающих музыкантов в инструментальном классе не соответствует требованиям современности [8; 9], так как на данном уровне не имеется осознанного системно-целостного представления о типологии мотивационных стратегий, а также о значении и оптимальных путях оптимизации субъективной мотивации к учебной деятельности.

Поиски решений проблемы формирования у учеников интереса к музыке и устойчивой мотивации к регулярным занятиям на фортепиано до настоящего времени не привели к универсальному результату из-за недостаточно развитых научно-теоретических основ преподавания курсов «Фортепиано», «Методика обучения игре на инструменте» и других аналогичных дисциплин в программах подготовки педагогов-пианистов, в которых были бы представлены системные практико-ориентированные решения проблемы формирования, развития и сохранения мотивации. Несмотря на данный тематический пробел в педагогике фортепианного исполнительства, проблемы мотивации изучаются в целом ряде научных направлений, связанных с психологией, педагогикой, а также социальными исследованиями (социологией, теорией управления и др.).

Если обратиться к трудам отечественных психологов XX века (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), в определенной мере являющихся основоположниками теории мотивации в вопросах обучения, воспитания и развития детей, то можно прийти к педагогически значимому выводу о том, что среди имеющихся видов мотивации самыми важными являются внутренние мотивы, которые непосредственно связаны с познавательной деятельностью обучающихся. Высокий уровень сформированности внутренних мотивов характеризуется тем, что проявление интереса, потребности в получении знаний, приобретении умений и навыков базируется на результатах целенаправленного воспитания чувства собственного достоинства и долга, ответственности при преодолении трудностей и других личностных характеристиках духовно-нравственной, регулятивно-волевой природы.

Если проложить исследовательский путь к историческим истокам зарождения идей о приоритете нравственных, духовных и волевых факторов формирования намерений и действий личности, то первые попытки оформления концепции мотивации в данном аспекте можно обнаружить в культуре древних греков времен Сократа, Платона и Аристотеля.

Платон верил в организованную иерархию психологической системы личности, в которой значимые позиции занимают диетическая, эмоциональная и рациональная составляющая. Аристотель более двадцати лет разрабатывал и утверждал в качестве приоритетной для формирования и реализации мотивов духовную иерархию. Однако в то же время он не отрицал того факта, что диетические и эмоциональные компоненты имеют непосредственное отношение к развитию человека и являются неотъемлемой частью мотивационных мер.

Мотивация в процессуально-функциональном плане представляется в виде определенных поведенческих моделей; это не вещь или особое событие, которое можно наблюдать непосредственно. Понятие «мотивация» апеллирует к сугубо психологическому феномену, который можно описать и объяснить, опираясь на представления о типичном и специфическом индивидуальном поведении, то есть о возможных, встречающихся типах взаимодействия индивида с окружающей средой, в котором действия человека обычно обусловлены экзогенными и эндогенными факторами.

К настоящему времени на стыке психологии, теории управления и других наук социальной и естественнонаучной направленности сформировалось несколько подходов к рассмотрению и интерпретации взаимосвязей в понятийной паре «мотивация – поведение».

1. В аспекте доминирования внешних факторов мотивация представляет собой совокупность этих факторов, которые вынуждают человека выполнять определенные действия в рамках конкретного коллектива.

2. В аспекте доминирования внутренних факторов «мотивация – это процесс, который начинается с потребности, физиологического или психологического дефицита и приводит к активизации поведения для достижения цели» [10], удовлетворения потребности, решения проблемы недостатка чего-либо.

3. Существует также интегративная исследовательская позиция, при которой мотивация рассматривается как совокупность процессов экзогенного и эндогенного характера, которые стимулируют, направляют и поддерживают поведение человека на его пути достижения цели.

4. В первой половине XX столетия на стыке психологии и менеджмента сформировался новый взгляд на мотивацию в контексте понятия «интерес». Мотивирующие механизмы сквозь призму какого-либо доминирующего интереса приводят человека к склонности чувствовать себя более преданным работе и коллективу.

Независимо от генезиса преобладающих мотивов основной принцип мотивации опирается на наличие у человека способности и готовности к действию, активной деятельности. Если человек не обладает достаточной способностью и готовностью действовать, прилагать усилия по осуществлению самостоятельной деятельности, то вряд ли он сможет выполнить задуманное.

Рассмотренные выше вариантные пути возникновения, формирования и развития мотивации личности во всей совокупности психологических, физических и социальных проявлений и характеристик личности позволяют составить исчерпывающее представление о наиболее оптимальных, потенциально успешных методах, формах, приемах, средствах организации педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося в инструментальном классе на начальном этапе обучения музыке, когда мотивация к регулярным занятиям за инструментом еще не отличается устойчивостью, не подкреплена психоэмоциональными и социальными успехами. Именно на этом этапе преподавателю необходимо максимально тщательно продумывать, какие мотивы представить перед начинающими музыкантами с тем, чтобы заинтересовать, увлечь, убедить и наладить процесс самостоятельной активизации мотивирующих механизмов, необходимых для успешного продолжения инструментального обучения.

Если обобщить основные, наиболее типичные формулировки понятия мотивации, а именно «мотивацию как побуждение, которое вызывает активность организма, определяя ее направленность» и «мотивацию как совокупность мотивов, которые активно подталкивают к достижению цели» [10], можно сделать следующий вывод: **мотивация – это психическое явление, представляющее собой совокупность мотивов, побуждающих личность к действию, достижению определенных целей и определяющих ее поведение.**

Анализируя все данные выше определения мотивации, можно резюмировать, что их объединяет наличие в мотивационно-деятельностной системе двух составляющих, а именно:

– совокупности побуждений человека, которые вызывают активность на психологическом и деятельностном уровнях, определяя его поведение;

– динамичной совокупности мотивов, возникающих и развивающихся в условиях меняющейся окружающей действительности и внутреннего мира личности, являющихся в то же время показателем качества процесса, стимулирующего и направляющего деятельностную активность и поведение личности.

В такой исчерпывающей совокупности мотивов, имеющих отношение к обучению начинающего музыканта в инструментальном классе, все мотивы могут быть дифференцированы на две группы. В первую группу следует отнести мотивы, влияющие непосредственно на образовательный процесс, выражающиеся в проявлении потребности в познании, саморазвитии. Вторую группу могут сформировать мотивы, связанные с социально-коммуникативными проблемами и возможностями, то есть адаптацией и социализацией ребенка в учебном коллективе, формировании его поведенческих моделей, обеспечивающих взаимоотношения в обществе, в более крупных социальных группах и коллективах, чем указанный выше. Таким образом, во вторую группу входят социальные мотивы (осознание необходимости обучения, желание быть полезным в обществе, выполнить свои обязанности). В некоторых научных работах мотивы первой группы относят к внутренним мотивам, мотивы из второй группы – к внешним. Сравнение всех актуальных мотивов позволяет также сформулировать определение: мотив обучения – это элемент внешнего или внутреннего мира, выступающий для конкретного обучающегося в статусе стимулирующего средства, побуждающего к активности, к деятельности, а также в соответствии со своим содержанием, определяющего направленность, характер, интенсивность, содержание деятельности обучающегося, конечной целью которого является результат, непосредственно или опосредованно связанный с обучением, познанием, освоением учебных видов деятельности, взаимодействием в коллективе, личностным раскрытием и развитием.

В данном контексте учебная мотивация соединяется в своих социальных мотивах с мотивацией производительной. При её активизации преподавателю следует помнить о необходимости формирования у каждого участника образовательного процесса чувства причастности к учебному коллективу, что позволяет усилить эффект социальных мотивов. Ощущение и восприятие себя как главного участника образовательного процесса, неотъемлемого элемента учебного коллектива, от которого зависят личностные и коллективные показатели успеха обучения, актуализируют чувство ответственности, долга и стимулируют раскрытие и развитие внутренних психологических, регуляционно-волевых и духовно-нравственных механизмов.

Полученные в ходе теоретико-методологического анализа данные позволяют сформировать целостное многоаспектное представление о специфике проектирования, моделирования и реализации образовательного процесса в классе фортепиано, ориентированного на достижение максимальных учебно-воспитательных результатов при работе с начинающими музыкантами, не имеющими в силу объективных причин устойчивой мотивации к самостоятельной работе, нацеленной на успешное обучение и достижение высоких учебных результатов.

Библиографический список

1. Климай Е.В. Современные тенденции в музыкальном образовании. *Высшее образование в России*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Майковская Л.С., Мансурова А.П., Корина В.С. Современные профессиональные перспективы педагога-музыканта: к вопросу реализации национального проекта «Образование». *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2020; № 5: 8 – 12.
3. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования (1 – 4 классы)*. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. Сайт Национальной ассоциации развития образования и науки «Федеральные государственные образовательные стандарты». Available at: https://fgos.ru/
4. *Федеральный государственный стандарт основного общего образования (5 – 9 классы)*. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897. Сайт Национальной ассоциации развития образования и науки «Федеральные государственные образовательные стандарты». Available at: https://fgos.ru/
5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013; № 4: 16 – 31.
6. 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
7. Майковская Л.С., Черватюк П.А., Мансурова А.П. К вопросу о современном понятийно-категориальном аппарате теории и методологии высшего образования: компетенции и квалификации. *Теория и методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*. Москва, 2018: 99 – 105.
8. Корина В.С. Специфика профессионального музыкального мышления пианиста в контексте современной методологии, теории и практики. *Искусство и образование*. 2018; № 5 (115): 108 – 114.
9. Корина В.С. Об отечественном опыте развития и популяризации фортепианного искусства и исполнительства: к истории вопроса. *Искусство и образование*. 2019; № 1 (117): 9 – 16.
10. Ильин Е.П. Мо*тивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2002.

References

1. Klimaj E.V. Sovremennye tendencii v muzykal'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7: 169 – 173.
2. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P., Korina V.S. Sovremennye professional'nye perspektivy pedagoga-muzykanta: k voprosu realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie». *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2020; № 5: 8 – 12.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya (1 – 4 klassy)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373. Sajt Nacional'noj associacii razvitiya obrazovaniya i nauki «Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty». Available at: https://fgos.ru/
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya (5 – 9 klassy)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897. Sajt Nacional'noj associacii razvitiya obrazovaniya i nauki «Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty». Available at: https://fgos.ru/
5. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Uchenye zapiski nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki.* 2013; № 4: 16 – 31.
6. 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
7. Majkovskaya L.S., Chervatyuk P.A., Mansurova A.P. K voprosu o sovremennom ponyatijno-kategorial'nom apparate teorii i metodologii vysshego obrazovaniya: kompetencii i kvalifikacii. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Moskva, 2018: 99 – 105.
8. Korina V.S. Specifika professional'nogo muzykal'nogo myshleniya pianista v kontekste sovremennoj metodologii, teorii i praktiki. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 5 (115): 108 – 114.
9. Korina V.S. Ob otechestvennom opyte razvitiya i populyarizacii fortepiannogo iskusstva i ispolnitel'stva: k istorii voprosa. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2019; № 1 (117): 9 – 16.
10. Il'in E.P. Mo*tivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.05.21

УДК 37.04 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-161-163

Berezhnaya O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: olga_beregnaya@bk.ru*
Guzeva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: olga_beregnaya@bk.ru*

SOME ASPECTS OF THE SUPPORT OF THE SOCIAL INSTITUTION OF THE FOSTER FAMILY AS A FORM OF LIFE FOR CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE. A foster family differs from a traditional Russian family and is a complex socio-pedagogical phenomenon caused by the existing socio-economic and legal norms. Currently, the number of candidates for substitute parents is increasing. The article analyzes issues of training candidates to be foster parents. Socio-psychological features of substitute families that contribute to the emergence of crisis situations are highlighted. The researchers offer directions of activity of the School of Foster Parents. According to them, it is necessary to involve specialists of the orphanage, psychologists, medical workers, speech pathologists, specialists of social services, the department of guardianship and guardianship in the implementation of training programs for foster parents.

Key words: **substitute parents, guardian, family forms of arrangement, foster family, foster parent school, parent competence.**

О.В. Бережная, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: olga_beregnaya@bk.ru*
М.В. Гузева, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: olga_beregnaya@bk.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ КАК ФОРМЫ УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Приемная семья отличается от традиционной российской семьи и представляет собой сложное социально-педагогическое явление, обусловленное существующими общественно-экономическими и юридическими нормами. В настоящее время увеличивается количество кандидатов в замещающие родители. В статье анализируются вопросы их подготовки в приемные родители. Выделены социально-психологические особенности замещающих семей, способствующие возникновению кризисных ситуаций. Предлагаются направления деятельности Школы приемных родителей. По мнению авторов, к реализации программ подготовки приемных родителей необходимо привлекать специалистов детского дома, психологов, медицинских работников, дефектологов, специалистов социальных служб, отдела опеки и попечительства.

Ключевые слова: **замещающие родители, опекун, семейные формы устройства, приемная семья, Школа приемных родителей, компетентность родителей.**

Сегодня огромное значение имеет переход от воспитания детей в учреждениях интернатного типа к семейным формам жизнеустройства, которые являются наиболее приоритетными, так как дают ребенку возможность получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации. Обеспечение благополучного и защищенного детства – одно из основных приоритных направлений национальной политики в России. Особая категория детей, требующая внимания и заботы со стороны государства, – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей [1 – 15].

В обыденном смысле термин «замещающая» этимологически соотносится со смыслом слова «замещать». Объяснения значения данного слова схожи во многих толковых словарях русского языка и указывают на следующее: «Замещать. 1. Временно исполнять чьи-либо обязанности; быть заместителем кого-либо; 2. Заменять кем-либо; ставить взамен другого» [5].

В некоторых социологических справочниках и энциклопедиях также фигурирует термин «замещение», правда, он чаще употребим в отношении социально-экономических явлений и используется в сфере трудовой занятости. Но дается и общее, более широкое толкование, характерное для всех социальных феноменов: «Замещение. Англ. – substitution; нем. – Verdrangung. 1. Процесс замены одного соц. элемента другим, имеющим сходный смысл, цель, функцию. 2. Замена одних объектов и целей деятельности более доступными объектами и целями».

Основываясь на таком толковании, замещающей семьей можно назвать и семью, усыновившую (удочерившую) ребенка, и опекунскую семью попечителей, и приемную семью, и патронатную, а замещающими родителями – усыновителей (удочерителей), опекунов или попечителей, приемных родителей и патронатных воспитателей, так как те берут временно (или постоянно) на себя все обязанности родителя по отношению к принимаемым на воспитание детям. Как показывают социально-педагогические исследования, феномен «замещающей семьи» в современном гражданском сообществе понимается именно в таком, самом общем смысле. При этом большинство граждан, несмотря на активную государственную политику в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и популяризацию семейного воспитания, не различают разнообразные формы семейного устройства, не владеют полной и достоверной информацией об их особенностях, отличиях, а также не имеют достаточных знаний и умений для понимания данной проблемы. Как результат – оказываются неготовыми к принятию и воспитанию детей, лишенных родительской заботы.

Исследователи данного явления (Н.А. Хрусталькова, В.Н. Оснон и др.) под понятием «замещающая семья» понимают следующие социальные феномены: любой тип семейного устройства ребенка – приемная, патронатная, опекунская семьи, семья усыновителей, куда он помещается в силу потери кровных родителей или после изъятия его из семьи кровных родителей, которые составляют альтернативу пребыванию ребенка в сиротском учреждении; особый тип семейной системы, результат объединения базисной семьи и приемного ребенка в новое системное целое, обладающее собственными закономерностями становления и развития [7; 12].

Таким образом, замещающая семья представляет собой специфический институт воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей, образованный сложным взаимопроникновением антропологических и профессиональных элементов в воспитательную деятельность приемных родителей.

Специалисты отмечают, что замещающая семья как социальный и психолого-педагогический феномен должна решать ряд задач:

- смягчение и смещение «стресса нового образа жизни»;
- формирование благоприятных условий, содействующих развитию личности в рамках возрастной группы;
- приобщение ребенка к социокультурным и духовно-нравственным идеалам как фундаменту формирования личности и подготовки ее к будущей самостоятельной жизнедеятельности;
- выбор оптимального взаимодействия с приемным ребенком как основание для всей последующей коррекционно-психологической работы.

Сегодня Семейный кодекс РФ предусматривает четыре основных формы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данные формы различаются, во-первых, по процедуре оформления принятия в семью ребенка; во-вторых, по правовым механизмам регулирования отношений и взаимоотношений как в самой замещающей семье, так и между замещающими родителями и государственными организациями.

Приемная семья отличается от традиционной российской семьи и представляет собой сложное социально-педагогическое явление, обусловленное существующими общественно-экономическими и юридическими нормами. Современная приемная семья переживает сложный этап развития и является индикатором всех изменений в обществе, быстро и четко реагирует на них. Приемная семья столкнулась с экономическими и политическими преобразованиями в стране, что оказывает воздействие на деформацию межличностных взаимоотношений, ценностно-нравственных ориентиров.

Статья 54 Семейного Кодекса Российской Федерации гарантирует каждому ребенку право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу и проживание вместе с ними, если это не противоречит интересам несовершеннолетнего.

Признано, что семья благодаря особой психологической атмосфере любви и уважения, поддержки и понимания приобщает ребенка к основным общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам, обладает преимуществами в социализации индивида. В семье происходит формирование и развитие личности, овладение ею социальными ролями, необходимыми для эффективной адаптации в социуме; закладываются основы нравственности; формируются модели поведения; раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества

личности. Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с каким другим социальным институтом.

Семейные формы устройства детей являются наиболее приоритетными, так как они дают ребенку возможность получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации, получить поддержку для саморазвития и самосовершенствования личности. При устройстве каждого ребенка должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании. Следовательно, кандидат в усыновители должен соответствовать определенным требованиям. Е. Терешко выделяет ряд таких требований к личности усыновителя:

1. Усыновителем может быть лицо, достигшее совершеннолетия.
2. Человек или супруги не должны иметь ограничений в дееспособности.
3. Лица, не состоящие между собой в браке, не могут совместно усыновить одного и того же ребенка.
4. Кандидаты в усыновители не должны быть лишены родительских прав, отстранены от обязанностей опекуна (попечителя) за ненадлежащее выполнение возложенных на них обязанностей.
5. Доход усыновителей должен соответствовать прожиточному минимуму, необходимому для обеспечения усыновляемого ребенка.
6. Необходимо иметь постоянное место жительства.
7. Отсутствие уголовной ответственности, судимости.
8. Усыновители обязаны пройти обучение по программам подготовки кандидатов в приемные родители и получить соответствующий документ.
9. Отсутствие ограничений по состоянию здоровья: туберкулез, злокачественные заболевания, расстройства психики и поведения, наркомания, токсикомания, алкоголизм, заболевания и травмы, приведшие к инвалидности I группы [11].

Приоритетная роль в жизни и воспитании ребенка отведена родителям. Правительство РФ взяло курс на максимальное размещение детей, оставшихся без попечения родителей, в семьях. Кандидатам в приемные родители даны определенные льготы, и осуществляется поддержка со стороны государства, поэтому особенностям социально-педагогической подготовки кандидатам в приемные родители следует уделять особое внимание. Принятие ребенка, оставшегося без попечения родителей, в семью базируется на высших духовных потребностях человека. Использование этих потребностей для мотивации социально-педагогической подготовки кандидатов в приемные родители открывает огромные резервы повышения качества социально-педагогической сферы. Социально-педагогическая подготовка кандидатов в приемные родители является острой потребностью. Подготовка замещающих родителей является ключевым фактором успешного помещения ребенка в семью. В России обучение в Школе приемных родителей с 2012 года стало обязательным для тех, кто планирует взять ребенка в семью. Хорошая подготовка помогает уменьшить число поведенческих проблем у детей; наладить бесконфликтные отношения со специалистами, оказывающими семье поддержку; постоянно совершенствовать родительские навыки, не сталкиваясь с проблемой эмоционального выгорания. Наряду со значительными изменениями в развитии института замещающей семьи ряд исследователей (Отделкина Т.Н., Морозова Е.В., Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский) отмечают следующие проблемы в подготовке и сопровождении замещающих родителей: недостаточный курс обучения, формальное обучение в школах приемных родителей, недостаточно высокий уровень подготовленности специалистов в области работы с кандидатами и замещающими семьями, некачественное сопровождение замещающих семей, низкий уровень подготовки кадров в области профилактики [6; 8; 10]. Анализ научной литературы, изучение опыта работы различных учреждений по подготовке и сопровождению замещающих семей позволил выделить социально-психологические особенности семей, которые могут провоцировать различные кризисные ситуации:

- низкий уровень знаний замещающих родителей об особенностях детей, данной категории и специфике воспитания конкретного ребенка, о семье как о развивающейся системе взаимоотношений, семейных ресурсах и способах их развития, личных ресурсах и способах их развития;
- низкий уровень развития родительских компетенций;
- низкий уровень владения приемами саморегуляции, недостаточная степень умения управления стрессом, конфликтом;
- наличие у приемных родителей непроработанного личного травматического жизненного опыта;
- недостаточное владение методами самоорганизации, организации деятельности ребенка, семьи.

Обучение приемных семей является важным аспектом в ходе реализации индивидуального приемного процесса для каждого кандидата. Хороший теоретический и практический опыт во многом гарантирует качественный уход, ориентированный на благополучие детей. Серьезным аспектом этого процесса является осознание приемными родителями того, что ребенок, которого они берут в семью, отличается от их собственных детей, благодаря которым они сформировали свой педагогический опыт. Этого опыта недостаточно в условиях патронатного воспитания, учитывая вышеупомянутые проблемы приемных детей.

В этом контексте вопросы исследования заключаются в следующем: в какой степени содержание обучения приемных семей готовит их к этому типу ухода; обеспечивается ли качество ухода за приемными детьми функционально; насколько образование квалифицирует родителей, чья социальная и педагогическая роль обязывает их минимизировать и компенсировать психические, эмоциональные и физические травмы приемного ребенка. Здесь важно уточнить возможности практического применения приобретенных знаний и навыков в соответствии с концептуальной формулировкой социальной услуги «приемная семья» – воспитание, ориентированное на ребенка, при педагогически адекватном отношении к конкретному ребенку со стороны принимающих семей.

Обучение приемных семей осуществляется на этапе, предшествующем фактическому осуществлению опеки, т.е. до помещения ребенка и взаимной адаптации в диаду «приемная семья – приемный ребенок». Это важно для обеспечения качества ухода, особенно с учетом того, что переход приемных родителей на этапы приемного воспитания более плавно подготавливает их к совместному проживанию с приемным ребенком, а также к контактам с его биологическими родителями. Что касается этапов данного процесса, М. Борисова выделяет четыре:

- «отбор и оценка кандидатов в приемные семьи»;
- подготовка и обучение потенциальных приемных родителей;
- процесс помещения ребенка в уже утвержденную приемную семью;
- контроль, консультации и надзор со стороны социальной службы» [9].

Можно охарактеризовать данные этапы следующим образом:

- концептуальный этап – возникновение намерения о преемственности у кандидатов, подготовка документации, исследование, согласование, обучение;
- этап «период адаптации» – размещение ребенка, консультирование и поддержка со стороны социальных работников, дополнительное обучение;
- стадия «зрелость приемной семьи» – совместное проживание с приемным ребенком, контакты с биологической семьей, присмотр.

Работа в команде (социальные службы, приемные и биологические родители, приемные дети) является условием не только для полноценной и хорошей подготовки, но и для построения положительной эмоциональной связи между принимающими семьями и приемным ребенком, для педагогически ориентированной заботы о ребенке.

Программа обучения приемных родителей должна предполагать формирование компетенций, необходимых для выполнения деятельности приемных родителей. Она предусматривает формирование социально-педагогического опыта по уходу за детьми из группы риска и предусматривать наличие таких блоков, как «Введение в патронатную семью»; «Поддержка позитивного поведения»; «Встреча ребенка»; «Обеспечение безопасности детей». По содержанию, подготовка приемных семей должна быть направлена на разъяснение сущности роли приемных родителей; осознание ответственности, которую они берут на себя по уходу и поддержке ребенка, оставшегося без попечения кровными родителями. К реализации программы Школы приемных родителей необходимо привлекать специалистов детского дома, психологов, медицинских работников, дефектологов, специалистов социальных служб, отдела опеки и попечительства.

Опрос родительского сообщества замещающих семей в количестве 24 человек показал следующее: родителям наиболее интересны темы о семье как развивающейся системе взаимоотношений, об индивидуальных и семейных ресурсах (87,5%), о причинах аддиктивного поведения подростков (75%), о психологических особенностях детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (70,8%), о влиянии депривации, жестокого обращения, пренебрежения нуждами ребенка, разлуки с семьей на психофизическое развитие ребенка, принятого на воспитание в семью (91,6%). 79,2% родителей отметили, что в процессе прохождения программы обрели навыки конструктивного общения с ребенком; научились анализировать проблемные ситуации и учитывать индивидуальные особенности детей, их жизненный опыт, контекст конкретной ситуации и адекватные способы реагирования на «трудное» поведение ребенка; оказывать ребенку эмоциональную поддержку; понимать и принимать свои чувства и

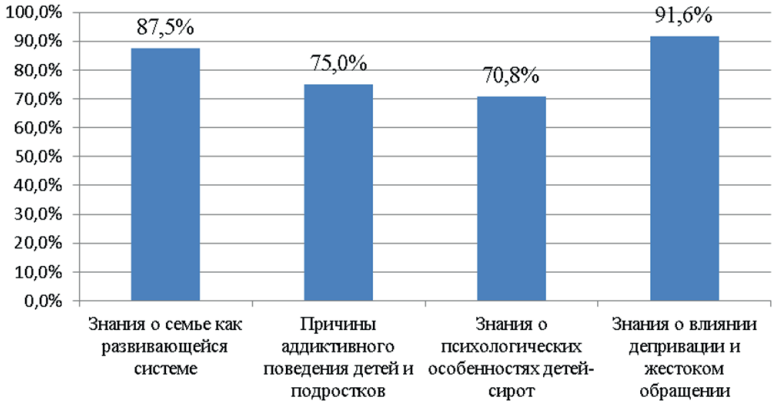


Рис. 1. Результаты опроса родителей – кандидатов в приемные родители

эмоциональные реакции, возникающие во взаимодействии с ребенком, уметь их контролировать и учить этому ребенка.

По окончании обучения каждый из кандидатов получает свидетельство установленного образца, которое является одним из необходимых условий для создания приёмной семьи или детского дома семейного типа и хранится в личном деле приёмного родителя и родителя-воспитателя. В процессе обучения кандидаты в приемные родители проходят полную психологическую диагностику. Особое внимание уделяется изучению копинг-стратегий их поведения. С принятием ребенка в семью возникнет множество проблем и вопросов. Ребенку и членам приемной семьи придется вместе пройти период адаптации, найти общий язык, понимание, научиться уважать друг друга и любить. В конце концов, стать единой, полноценной семьей.

Таким образом, данные направления в рамках деятельности программы Школы приемных родителей создадут условия для развития и гармонизации детско-родительских отношений; проведения коррекционно-развивающей работы с детьми; сформируют готовность к активному обмену опытом между специалистами и приемными родителями, повышению уровня компетентности и психолого-педагогической культуры родителей.

Библиографический список

1. Семейный кодекс Российской Федерации (ред. от 30.10.2017 г.). *СЗ РФ*. 1996; № 1.
2. *Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» (с изменениями и дополнениями).* Постановление Правительства РФ от 18 мая 2009 г. N 423Available at: https://base.garant.ru/195610/
3. *Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации*. Приказ Минобрнауки РФ от 20.08.2012 N 623. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_134551/
4. *Об опеке и попечительстве*. Федеральный закон от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ. *СЗ РФ*. 2008; № 17, Ст. 1755
5. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва, 2000.
6. Морозова Е.В. Актуальные проблемы подготовки кандидатов в замещающие родители в аспекте обеспечения психологической безопасности приемных детей. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. Новосибирск, 2013: 89 – 92.
7. Оснон В.Н. К концепции психологического сопровождения семьи. *Психологическая наука и образование*. 2009; № 3: 44 – 45.
8. Отделкина Т.Н. *Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2017.
9. Бобрышов С.В., Гузева М.В., Суменко Л.В., Кольцова И.В. и др. *Педагогика и психология родительства и семейного воспитания*: учебное пособие. Москва, 2020.
10. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. *Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения*. Москва, 2004.
11. Терешко Е. *Формы устройства ребенка в семью*. Available at: http://fondiv.ru/articles/4/366/
12. Хрусталькова Н.А. Педагогическая компетентность у родителей в профессионально-замещающей семье: содержание, структура, критерии и уровни сформированности. *Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2008; № 3 (7): 108 – 115.
13. Bakermans-Kranenburg M.J., Bunkers K.M., DobrovaKrol N.A. et al. The development and care of institutionally-reared. *Child Development Perspectives.* 2012; Vol. 6, № 2: 174 – 180.
14. Kumsta R., Schlotz W., Golm D., Moser D. et al. HPA axis dysregulation in adult adoptees twenty years after severe institutional deprivation in childhood. *Psychoneuroendocrinology*. 2017; Vol. 86: 196 – 202.
15. Smyke A.T., Zeanah C.H., Fox N.A., Nelson C.A., Guthrie D. Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*. 2010; Vol. 81: 212 – 223.

References

1. Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii (red. ot 30.10.2017 g.). *SZ RF*. 1996; № 1.
2. *Ob otdel'nyh voprosah osuschestvleniya opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnih grazhdan" (s izmeneniyami i dopolneniyami).* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 18 maya 2009 g. N 423Available at: https://base.garant.ru/195610/
3. *Ob utverzhdenii trebovanij k soderzhaniyu programmy podgotovki lic, zhelayuschih prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu rebenka, ostavshegosya bez popecheniya roditelej, i formy svidetel'stva o prohozhdenii takoj podgotovki na territorii Rossijskoj Federacii.* Prikaz Minobrnauki RF ot 20.08.2012 N 623. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_134551/
4. *Ob opeke i popechitel'stve*. Federal'nyj zakon ot 24 aprelya 2008 g. № 48-FZ. *SZ RF.* 2008; № 17, St. 1755
5. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva, 2000.
6. Morozova E.V. Aktual'nye problemy podgotovki kandidatov v zameschayuschie roditeli v aspekte obespecheniya psihologicheskoj bezopasnosti priemnyh detej. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. Novosibirsk, 2013: 89 – 92.
7. Osnon V.N. K koncepcii psihologicheskogo soprovozhdeniya sem'i. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009; № 3: 44 – 45.
8. Otdelkina T.N. *Formirovanie i soprovozhdenie zameschayuschej sem'i kak formy zhizneustrojstva detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej*. Dissertaciya ... kandidata sociologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2017.
9. Bobryshov S.V., Guzeva M.V., Sumenko L.V., Kol'cova I.V. i dr. *Pedagogika i psihologiya roditel'stva i semejnogo vospitaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.
10. Sirota N.A., Yaltonskij V.M. *`Effektivnye programmy profilaktiki zavisimosti ot narkotikov i drugih form zavisimogo povedeniya*. Moskva, 2004.
11. Tereshko E. *Formy ustrojstva rebenka v sem'yu*. Available at: http://fondiv.ru/articles/4/366/
12. Hrustal'kova N.A. Pedagogicheskaya kompetentnost' u roditelej v professional'no-zameschayuschej sem'e: soderzhanie, struktura, kriterii i urovni sformirovannosti. *Izvestiya VUZov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2008; № 3 (7): 108 – 115.
13. Bakermans-Kranenburg M.J., Bunkers K.M., DobrovaKrol N.A. et al. The development and care of institutionally-reared. *Child Development Perspectives.* 2012; Vol. 6, № 2: 174 – 180.
14. Kumsta R., Schlotz W., Golm D., Moser D. et al. HPA axis dysregulation in adult adoptees twenty years after severe institutional deprivation in childhood. *Psychoneuroendocrinology*. 2017; Vol. 86: 196 – 202.
15. Smyke A.T., Zeanah C.H., Fox N.A., Nelson C.A., Guthrie D. Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*. 2010; Vol. 81: 212 – 223.

Статья поступила в редакцию 07.05.21

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-163-165

Kirilina Yu.P., *teacher, Astrakhan College of Culture and Art; senior teacher, Department of Applied Mathematics and Informatics, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: serene06@mail.ru*

Vezirov T.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

THE MODEL OF FORMING MEDIA-CULTURE IN TEACHING AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER. The article proposes a model that serves to form media-culture in the educational and methodological activity of a teacher at a secondary vocational educational organization (SPOO) on the example of the Astrakhan College of Culture and Arts. The basis for the formation of the media-culture of the teacher is his media-literacy and media-competence, the ability to create his own media-products. The analysis to identify the media-culture of college teachers shows an insufficient level of information technology professional competence. At the same time, SPOO has all the necessary prerequisites and resources for the implementation and use of any educational technologies. The implementation of pedagogical conditions involves teachers in the creation of their own educational and professional media-projects.

Key words: **informatization, digitalization, media-culture, media-technology, media-literacy, media-competence, media-education.**

Ю.П. Кирилина, *преп., ГБПОУ АО «Астраханский колледж культуры и искусств», ст. преп., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: serene06@mail.ru*

Т.Г. Везиров, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье предложена модель формирования медиакультуры в учебно-методической деятельности преподавателя средней профессиональной образовательной организации (СПОО) на примере Астраханского колледжа культуры и искусств. Основой формирования медиакультуры личности преподавателя выступают его медиаграмотность и медиакомпетентность, умение создавать собственные медиапродукты. Проведенный анализ по выявлению медиакультуры преподавателей колледжа показал недостаточный уровень владения информационно-технологической профессиональной компетенцией. Вместе с тем СПОО имеет все необходимые предпосылки и ресурсы для внедрения и использования любых образовательных технологий. Реализация педагогических условий предполагает привлечение преподавателя к созданию собственных учебно-профессиональных медиапроектов.

Ключевые слова: **информатизация, цифровизация, медиакультура, медиатехнологии, медиаграмотность, медиакомпетентность, медиаобразование.**

В связи с изменившимися экономическими и социокультурными условиями в условиях информатизации и цифровизации образования обозначилась проблема поиска новых подходов и приемов взаимодействия субъектов образовательного процесса. С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) при планировании программ обучения становится необходимым применение компетентностного подхода в профессиональной подготовке обучающихся, а также, как отмечается в государственной программе «Информационное общество на 2011 – 2020 гг.», развитие информационной образовательной среды, позволяющей обеспечить равный доступ обучающихся к медиасреде, где медиакультура выступает в качестве системы уровней развития личности человека. В такой среде обучающийся способен воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа, а также является активным участником этого процесса и включает в себя культуру передачи информации и ее восприятия.

По мнению Н.А. Параниной, медиакультуру «необходимо рассматривать как механизм взаимодействия со СМИ, ориентированный не только на правильное ее толкование, но и содействующий правильному воспитанию и образованию подрастающего поколения с учетом требований, предъявляемых информационным обществом» [1].

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что медиатехнологии стали неотъемлемой частью современной цивилизации. «Медийная грамотность – способность анализировать, критиковать и усваивать информацию, распространяемую средствами массовой информации различного рода, стала жизненно важным навыком как для молодежи, так и для пожилых людей во многих странах, особенно в относительно более развитых» [2]. Медиаформат образовательного пространства и значительное влияние медиатехнологий на сознание молодежи позволяют говорить о появлении «новой парадигмы медиаобразования» [3].

Основой формирования медиакультуры личности преподавателя выступают его медиаграмотность и медиакомпетентность, которые являются целью и результатом медиаобразования – «процесса развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [4]. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности ИКТ для решения профессиональных задач [5]. В свою очередь, интеграция двух важных компонентов профессионального портрета преподавателя – информационной грамотности и медиаграмотности – позволяет говорить о его новой квалификационной характеристике – медийно-информационной грамотности, медиакомпетентности, высшим уровнем развития которой является медиакультура. Исследователи отмечают необходимость непрерывного медиаобразования преподавателя и повышения его медиакомпетентности и медиаграмотности в целях формирования соответствующих характеристик обучающихся, мировосприятие которых во многом определяется современной насыщенной медиасредой. Обучающиеся с доверием относятся к преподавателю, владеющему технологиями медиаобразования [6], и воспринимают социальные медиа как пространство для размещения, изучения и обсуждения учебного контента [7].

Медиаграмотность педагога – осмысленный коммуникативный дискурс в рамках массовой культуры; образ мышления, который позиционирует педагога не как потребителя информации, а как языковую личность с задатками медиума, включенную в процесс медиаобразования и постигшую язык (грамматику) медиавзаимодействия [8]. Нередко в научной литературе термины «медиаграмотность» и «информационная грамотность» употребляются как синонимы, трактующиеся как «совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами» [9]. Другие авторы считают медиаинформационную грамотность личности «системой базовых компетенций человека, позволяющих ему эффективно выстраивать коммуникационные отношения в постинформационном обществе и удовлетворять свою потребность в медиаактивности» [10].

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что в определении содержания и задач медиаобразования в основном преобладает технический подход и отсутствует методическое обеспечение в решении данной проблемы, а также неготовность многих преподавателей воспринять новые реалии современного профессионального образования [11].

Таким образом, главная задача современного преподавателя средней профессиональной образовательной организации (СПОО) – определить условия и методы использования средств новых информационных и медиакультурных технологий. Проведенный анализ по выявлению медиакультуры преподавателей колледжа показал также недостаточный уровень владения информационно-технологической профессиональной компетенции. Вместе с тем СПОО имеет все необходимые предпосылки и ресурсы для внедрения и использования любых образовательных технологий (Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева); развитие субъектности обучающихся, их творческих способностей как условие развития медиакультуры; может быть тесно связано с проектной и исследовательски-проектной деятельностью.

Анализ возможностей образовательной среды колледжа подтвердил, что предложенные условия не противоречат, а, напротив, отвечают требованиям к современному образовательному процессу, заключающимся в изменении характера образовательной деятельности педагогов и обучающихся от репродуктивно-потребительского к проективно-творческому. Реализация педагогических условий предполагает привлечение преподавателя к созданию собственных учебно-профессиональных медиапроектов, медиапродуктов, что позволит решить еще одну проблему, характерную для системы СПОО. В настоящее время сформированные умения не всегда отвечают меняющимся требованиям. Поэтому преподаватель СПОО должен уметь самостоятельно применять полученные знания в новых ситуациях, в новом профессиональном контексте [12].

В учебных планах специальностях 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам), 51.02.02 Социально-культурная деятельность (по видам), 51.02.03 Библиотековедение Астраханского колледжа культуры и искусств ФГОС СПО определены дисциплины, призванные формировать медиакультуру: «Информационные технологии», «Информационные ресурсы», «Информационное обеспечение профессиональной деятельности», «Мультимедийные технологии», «Интернет-технологии», «Программное обеспечение», «Информационная безопасность», «Компьютерный дизайн», «Базы данных, компьютерные справочно-правовые системы».

Несмотря на то, что преподаватели используют в педагогической деятельности ИКТ-средства, в образовательных учреждениях этот потенциал применяется недостаточно активно. Это происходит из-за отсутствия технологии формирования медиакультуры в учебно-методической деятельности СПОО.

Готовность преподавателей, создание медиакультурной образовательной среды в совокупности обеспечивают формирование медиакультуры преподавателей в учебно-методической деятельности. Преподавателями были разработаны банки информационных ресурсов для каждой дисциплины, позволяющие обучающимся самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, анализировать и критически оценивать медиатексты; задания для самостоятельной работы, интегрирующие учебное и профессиональное содержание, электронные образовательные ресурсы. Таким образом, анализ результатов формирующего этапа эксперимента показал положительную динамику всех показателей.

Безусловно, некоторую роль в повышении уровня медиакультуры преподавателей играет их общее культурное, личностное, профессиональное развитие в учебно-методической деятельности. Данные наблюдения, а также диагностические результаты педагогического эксперимента позволяют нам сделать вывод о правомерности и целесообразности педагогических условий формирования медиакультуры преподавателей в учебно-методической деятельности СПОО.

На основе теоретического анализа проблемы исследования нами предлагается следующая модель формирования медиакультуры в учебно-методической деятельности преподавателя СПОО (рис. 1).

В формировании медиакультуры преподавателя акцент должен быть сделан, прежде всего, на решении медиаобразовательных задач, использовании медиаобразовательных методик и технологий, методов контекстного обучения на основе ИКТ-средств, актуализирующих практические навыки в области медиаобразования и дающих возможность получить опыт применения элементов медиасреды в учебном процессе.

С использованием возможностей медиатехнологий в учебно-методической деятельности в Астраханском колледже культуры и искусств занятия проходят более эффективно, творчески, продуктивно, что позволяет формировать медиакультуру всех участников образовательного процесса.



Рис. 1. Модель формирования медиакультуры в учебно-методической деятельности преподавателя СПОО

Таким образом, использование ИКТ-средств, облачных технологий на учебных занятиях – незаменимый инструмент в работе современного педагога. Квалификация преподавателя влияет на уровень компетентности студентов: чем выше квалификация преподавателя, тем выше ИКТ-компетентность его студентов. Слабая материально-техническая база образовательной организации и нежелание преподавателей повышать свою медиакультуру – главные факторы, на наш взгляд, тормозящие современные образовательные процессы. В каждой образовательной организации необходимо создать мощную материально-техническую базу (компьютерная и оргтехника, интерактивные доски, Интернет и др.), обучить персонал для развития медиаобразовательных умений преподавателей и студентов.

В ходе опытно-экспериментальной работы большинство педагогов колледжа культуры и искусств демонстрирует творческий уровень развития медиакультуры, наиболее слабо у преподавателей развит информационно-коммуникационный уровень. В целом анализ и интерпретация результатов показали положительную динамику всех показателей.

Библиографический список

1. Паранина Н.А. Педагогическая технология развития медиакультуры студентов в системе дистанционного обучения. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2014; № 1 (27): 252 – 254.
2. Harry I.I. Media literacy and culture in the age of new information and communication technologies. *International Journal of Communication*. 2017; Vol. 13, № 1: 86 – 101.
3. Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог, 2005.
4. Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог, 2004.
5. Федоров А.В. *Медиаобразование: история и теория*. Москва, 2015.
6. Mazer J.P., Murphy R.E., Simonds C.J. The effects of teacher self_disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*. 2009; Vol. 34: 175 – 183.
7. Brown C., Czerniewicz L., Noakes T. Online content creation: looking at students' social media practices through a Connected Learning lens. *Learning, Media and Technology*. 2016; Vol. 41: 140 – 159.
8. Антонова Л.Г. Изучение медиаграмотности современной языковой личности. *Медиа. Информация. Коммуникация*. 2014; № 10: 12 – 14.
9. Григорьев В.В., Кузьмин Е.И. Медиа- и информационная грамотность: новое понятие, контекст, всероссийская конференция. *Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее: медиа- и информационная грамотность в информационном обществе*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва: МЦБС, 2014: 232 – 234.
10. Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежи*. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
11. Везиров Т.Г., Абдулаева А.К., Абдулаева П.З. Формирование медиакультуры будущих специалистов в условиях информатизации, массовой коммуникации и глобализации образования. *Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности*: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 2016: 48 – 51.
12. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Оценка медиакультуры учителя как компонента его квалификационного портрета. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 4.

References

1. Paranina N.A. Pedagogicheskaya tehnologiya razvitiya mediakul'tury studentov v sisteme distancionnogo obucheniya. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 1 (27): 252 – 254.
2. Harry I.I. Media literacy and culture in the age of new information and communication technologies. *International Journal of Communication*. 2017; Vol. 13, № 1: 86 – 101.
3. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie buduschih pedagogov*. Taganrog, 2005.
4. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie i mediagramotnost'*. Taganrog, 2004.
5. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya*. Moskva, 2015.
6. Mazer J.P., Murphy R.E., Simonds C.J. The effects of teacher self_disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*. 2009; Vol. 34: 175 – 183.
7. Brown C., Czerniewicz L., Noakes T. Online content creation: looking at students' social media practices through a Connected Learning lens. *Learning, Media and Technology*. 2016; Vol. 41: 140 – 159.
8. Antonova L.G. Izuchenie mediagramotnosti sovremennoj yazykovoj lichnosti. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. 2014; № 10: 12 – 14.
9. Grigor'ev V.V., Kuz'min E.I. Media- i informacionnaya gramotnost': novoe ponyatie, kontekst, vserossijskaya konferenciya. *Medijno-informacionnaya gramotnost' v Rossii: doroga v buduschee: media- i informacionnaya gramotnost' v informacionnom obschestve*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MCBS, 2014: 232 – 234.
10. Zhilavskaya I.V. *Mediaobrazovanie molodezhi*. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2013.
11. Vezirov T.G., Abdulaeva A.K., Abdulaeva P.Z. Formirovanie mediakul'tury buduschih specialistov v usloviyah informatizacii, massovoj kommunikacii i globalizacii obrazovaniya. *Andreevskie chteniya: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti*: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kazan', 2016: 48 – 51.
12. Boronenko T.A., Kajsina A.V., Fedotova V.S. Ocenka mediakul'tury uchitelya kak komponenta ego kvalifikacionnogo portreta. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 4.

Статья поступила в редакцию 07.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-166-167

Magomeddibirova Z.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*

COMPONENT ANALYSIS OF THE PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL. The article deals with issues of forming the competence of future teachers of primary education. The article describes the concepts of "professional competence" and "competence". The article presents a classification of the primary education teacher's competencies, which are considered to be a result of their professional training. The necessity of a competence-based approach to training future specialists is justified. Special attention is paid to the analysis of the components of the training of primary education teachers. The author concludes that in the structure of professional training of primary school teachers, the following interrelated and functionally dependent components can be distinguished – target, motivational, organizational and activity, meaningful and effective, the unity of which ensures the integrity and effectiveness of the process of forming the professional competence of future primary school teachers.

Key words: **professional activity, teacher, training, competence, components of structure of teacher's education, primary school.**

З.А. Магомеддибирова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zulpat12@mail.ru*

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются вопросы формирования компетентности будущих педагогов начального образования. Дана характеристика понятиям «профессиональная компетентность» и «компетенции». Приведена классификация компетенций педагога начального образования, рассматриваемых в качестве результатов их профессиональной подготовки. Обоснована необходимость компетентностного подхода к обучению будущих специалистов. Особое внимание уделяется анализу компонентов подготовки педагогов начального образования. Автор делает вывод о том, что в структуре профессиональной подготовки педагога начальной школы можно выделить следующие взаимосвязанные и функционально зависимые компоненты – целевой, мотивационный, организационно-деятельностный, содержательный и результативный, совокупность которых обеспечивает целостность и эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: **профессиональная деятельность, педагог, подготовка, компетентность, компоненты структуры педагогического образования, начальное звено.**

В условиях модернизации российской системы образования изменились требования к профессиональным качествам школьных преподавателей, в том числе учителей начальной школы. Федеральный стандарт высшего образования определяют качества, которыми должен обладать выпускник учебного заведения – будущий школьный педагог, называемые профессиональной компетентностью, которая представляет собой интегративную характеристику личности специалиста, обеспечивающую его готовность к осуществлению профессиональной деятельности в современной школе [1 – 8].

В качестве результатов профессионального педагогического образования ФГОС ВО рассматривают необходимый состав компетенций, совокупность которых наряду с личностными качествами определяет способность и готовность выпускника к решению профессиональных задач [6].

Для успешного формирования профессиональной компетенции будущего учителя начальных классов в процессе его подготовки в высшем учебном заведении необходимо использовать наиболее эффективные технологии обучения, применять самые современные средства и методы организации учебного процесса, основанные на принципах компетентностного подхода. Между тем в системе профессионального педагогического образования по-прежнему преобладают традиционные формы и методы обучения, во многом препятствующие достижению наилучших образовательных результатов [4, с. 135].

Необходимость более глубокого изучения теоретических основ формирования компетентности педагогов младшей школы в процессе их обучения, определения компонентного состава их профессиональной подготовки, путей и методов ее совершенствования определила актуальность данного исследования.

Переход к системно-деятельностной парадигме образования связан с необходимостью подготовки школьных педагогов нового типа, а именно – компетентных специалистов, обладающих не только необходимым объемом знаний и умений, но и способностью и готовностью их реализовывать в профессиональной деятельности, которые определяются мотивацией и ценностными ориентациями личности педагога.

На сегодняшний день существует множество подходов к определению понятия профессиональной компетентности школьного педагога, различающихся смещением акцентов в сторону содержательных (знания и умения), деятельностных (способы действия), личностных (мотивация и осознание социальной значимости профессии) характеристик. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что в основе профессиональной компетентности школьного педагога лежит его готовность к профессиональной деятельности и способность к ее осуществлении. Эти же критерии приведены в требованиях ФГОС к результатам высшего педагогического образования [6, с. 5 – 8].

Понятие профессиональной компетентности характеризует специалиста с точки зрения его профессиональной деятельности и состоит в его готовности осуществлять эту деятельность. Уровень компетентности педагога определяется эффективностью и успешностью его педагогической деятельности. Что касается учителя младших классов, его компетентность обусловливаться его готовностью к педагогической деятельности в начальной школе и решением связанных с этим профессиональных задач на основе полученных знаний, имеющегося опыта и личностных качеств.

Знания и умения будущий учитель младшей школы приобретает в процессе обучения в педагогическом вузе. Результатами освоения образовательной программы являются приобретенные выпускником компетенции. Таким образом, понятия компетентности и компетенций перекликаются, но при этом не являются идентичными.

Основное различие состоит в том, что компетентность представляет собой целостную систему качеств, определяющих готовность и способность специалиста к профессиональной деятельности, а компетенции – освоенные им способы действий, характеризующие эту деятельность и обеспечивающие ее эффективное осуществление [7, с. 234].

Полученные в процессе обучения компетенции составляют основу профессиональной готовности выпускников педагогического вуза к предстоящей работе в школе. С точки зрения содержания подготовки будущих учителей начальной школы приобретаемые ими в процессе обучения компетенции можно разделить на 3 группы: общепрофессиональные, специальные и личностные [3, с. 285].

Общепрофессиональные компетенции объединяют знания в области психологии и педагогики, а также умения применять их на практике, к специальным относятся методическая и предметная составляющие специфики педагогической деятельности в начальной школе, к личностным – мотивационный и ценностный компоненты личностных характеристик будущих учителей начальных классов. Наиболее эффективной моделью формирования перечисленных компетентностей может служить модель обучения, построенная на базе компетентностного подхода, согласно которой подготовка специалиста не ограничивается передачей определенного набора знаний и умений, необходимых для предстоящей педагогической деятельности, а представляет собой многокомпонентный учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий всестороннее развитие личности будущего учителя начальных классов [5, с. 96].

В соответствии с концепцией содержания образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского в структуре подготовки педагога начального образования можно выделить следующие *компоненты:* целевой мотивационный, организационно-деятельностный, содержательный, результативный [2, с. 7].

Целевой компонент определяет специфику и содержание всех остальных компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы. В условиях модернизации системы образования основной целью подготовки учителей начальных классов является воспитание высокообразованной, творчески активной личности, специалиста, способного к решению профессиональных задач на основе обобщения и систематизации полученных знаний и педагогического опыта, готового гибко адаптировать способы действий в соответствии с меняющимися условиями, стремящегося к самосовершенствованию в профессиональной и личностной сферах на протяжении всей жизни. Целевым компонентом определяются ожидаемые результаты подготовки специалиста.

Мотивационный компонент является ведущим элементом любой деятельности, в том числе образовательной. Согласно классикам психологии – Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, С.Л. Рубинштейну и др., мотивы определяют активность личности в процессе обучения, поэтому при организации профессиональной подготовки важно развивать именно ее мотивационный компонент. Мотивационный компонент находится в тесной взаимосвязи с целевым, он акти-

визирует самостоятельную деятельность студентов, направленную на достижение целевых результатов. Мотивация обладает свойством динамичности, то есть ведущие мотивы учебной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки могут меняться, что также необходимо учитывать при организации учебного процесса [7, с. 232].

Организационно-деятельностный компонент предполагает овладение студентами умениями и навыками организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, а также эффективного взаимодействия с учащимися, их родителями и коллегами по педагогическому коллективу.

Данный компонент представлен педагогическими, методическими, психологическими знаниями, позволяющими:

- организовывать общение с учащимися с учетом их возрастных особенностей;
- осуществлять эффективное взаимодействие с родителями учащихся;
- выстраивать плодотворные взаимоотношения с коллегами;
- предотвращать и минимизировать конфликтные ситуации;
- оценивать и контролировать результаты обучения;
- использовать содержательную часть преподаваемых предметов в качестве средства комплексного развития и воспитания учащихся

Содержательный компонент определяет состав и характер знаний и умений, необходимых будущему педагогу начальной школы.

Педагогические знания, в свою очередь, подразделяются на фундаментальные методологические, теоретические и методические (знание методологии педагогической науки, теории обучения, воспитания, методики организации и реализации педагогической и культурно-просветительской деятельности, основ педагогического мастерства и сотрудничества).

Ведущие умения, необходимые педагогу начального образования, можно разделить на следующие группы:

– операционные,
– информационные,
– организационные,
– коммуникативные.

Операционные умения объединяют умственные операции, применяемые в профессиональной деятельности – обобщение, сравнение, синтез и анализ и т.д. Информационные умения обеспечивают эффективную работу с источниками информации, организационные – способность к самоорганизации и планированию, коммуникативные – совместную деятельность, взаимоконтроль и взаимовыручку в педагогическом коллективе.

Результативный компонент представлен комплексом результатов профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, а именно уровнем приобретенных в процессе обучения компетенций и личностных качеств которые в совокупности составляют профессиональную компетентность педагога, формирование которой и является основной целью профессионального образования.

Компонентный анализ процесса формирования профессиональной компетентности педагога начального образования позволил выявить основное требование к подготовке будущих специалистов – ее структурную целостность. Только совокупность перечисленных компонентов и их функционирование в тесной взаимосвязи способно обеспечить качественную подготовку компетентных педагогов младшей школы, способных и готовых осуществлять профессиональную деятельность с максимальной эффективностью и результативностью.

Таким образом, делая вывод, отметим, что:

1. Переход к системно-деятельной парадигме в условиях модернизации системы образования требует подготовки школьного педагога нового типа, а именно – компетентного специалиста, владеющего знаниями, умениями и личностными качествами, необходимыми для осуществления педагогической деятельности, основанной на принципах компетентностного подхода.

2. Компетентность педагога представляет собой комплексную характеристику специалиста, отражающую его способность и готовность к решению педагогических задач.

3. Результатом профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов является совокупность компетенций, приобретенных им в процессе обучения в вузе.

4. В структуре профессиональной подготовки педагога начальной школы можно выделить следующие взаимосвязанные и функционально зависимые компоненты – целевой, мотивационный, организационно-деятельностный, содержательный и результативный, совокупность которых обеспечивает целостность и эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Библиографический список

1. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*: коллективная монография. Санкт-Петербург, 2005.
2. Литвиненко Н.В., Мендыгалиева А.К. Формирование компетентности студента-будущего педагога к реализации преемственности образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 176 – 179.
3. Магомеддибирова З.А К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов начального образования. *Учитель создает нацию.* Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2018; 284 – 289.
4. Магомеддибирова З.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 134 – 137.
5. Магомеддибирова З.А., Расулова П.А. Подготовка студентов факультета начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 9: 96 – 101.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)*. Министерство образования и науки РФ. Приказ № 1426 от 4.12.2015 г. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf
7. Хуторянская Т.В. Анализ компонентного состава профессиональной подготовки будущих педагогов. *Известия Саратовского университета*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013; № 2: 232 – 235.
8. Levina I.D., Lavrentyeva E.Y., Ukolova L.I. et al. Nursing home conditions for elderly people and its peculiarities of their adaptation. *EurAsian Journal of BioSciences*. 2019; T. 13, № 2: 1549 – 1555.

References

1. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Litvinenko N.V., Mendygalieva A.K. Formirovanie kompetentnosti studenta-buduschego pedagoga k realizacii preemstvennosti obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 176 – 179.
3. Magomeddibirova Z.A K voprosu o formirovanii professional'noj kompetentnosti u buduschih pedagogov nachal'nogo obrazovaniya. *Uchitel' sozdaet naciyu.* Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018; 284 – 289.
4. Magomeddibirova Z.A. Puti formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v processe ih podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 134 – 137.
5. Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A. Podgotovka studentov fakul'teta nachal'nyh klassov v usloviyah vnedreniya FGOS nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2015; № 9: 96 – 101.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Prikaz № 1426 ot 4.12.2015 g. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf
7. Hutoryanskaya T.V. Analiz komponentnogo sostava professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2013; № 2: 232 – 235.
8. Levina I.D., Lavrentyeva E.Y., Ukolova L.I. et al. Nursing home conditions for elderly people and its peculiarities of their adaptation. *EurAsian Journal of BioSciences*. 2019; T. 13, № 2: 1549 – 1555.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-167-170

Mussaui-Ulyanischeva E.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*
Ulyanischeva L.V., *senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ludvik31@yandex.ru*

REALIZATION OF CORRECTIVE FEEDBACK IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The article discloses a problem of realization of corrective feedback (CF), as a feedback between a teacher and a student when teaching a foreign language at a university. The article presents a method for correcting students' errors at the control stage. The article discloses the feedback functions, the disclosure mechanism, detailed characteristics and types of oral

and written CF. The analysis of the approach to correction of students' mistakes in writing and speaking is carried out. The emphasis is made on conditions for the effective implementation of the CF. It has been determined that for the effectiveness of CF, it is necessary to perform various types of CF organization, a combination of various types of CF, taking into account the level of mastering by students of educational material, their response to training and discussion with students of committed mistakes. The realization of CF is considered both for full-time and distance learning.

Key words: **foreign language, feedback, teacher, student, corrective feedback, explicit / implicit feedback.**

Е.В. Муссауи-Ульянищева, *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*
Л.В. Ульянищева, *доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ludvik31@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье раскрыта проблема реализации корректирующей обратной связи (КОС), как вида обратной связи (ОС) между преподавателем и студентом при обучении иностранному языку в вузе. В статье КОС представлена способом коррекции ошибок обучающихся на этапе контроля. В статье раскрыты функции обратной связи, механизм и этапы ее реализации, дана подробная характеристика устной и письменной КОС, определены виды устной и письменной КОС. Осуществлен анализ подхода к исправлению студенческих ошибок на письме и в устной речи. Сделан акцент на условиях эффективной реализации КОС. Определено, что для эффективности КОС необходимо соблюдение последовательности в организации КОС, сочетание различных видов КОС, учет уровня усвоения студентами учебного материала, их реагирования на обучение и обсуждение со студентами совершенных ошибок. Реализация КОС рассмотрена как при очной, так и дистанционной формах обучения.

Ключевые слова: **иностранный язык, обратная связь, преподаватель, студент, корректирующая обратная связь, эксплицитная/имплицитная обратная связь.**

Современное обновление содержания и структуры образования требует коренного пересмотра отношений между преподавателем и студентом, в частности перепрофилирования преподавателя с руководителя учебной деятельности, который должен контролировать процесс усвоения знаний студентами, в равноправного участника этого процесса.

Создание благоприятной учебной среды невозможно без осуществления обратной связи (ОС), которая позволяет преподавателю регулярно контролировать и корректировать процесс получения знаний студентами.

Поэтому сегодня актуальными остаются вопросы обеспечения корректирующей обратной связи (КОС) при обучении иностранному языку (ИЯ) в учреждениях высшего образования (вузах): какие существуют эффективные способы ее осуществления, и как правильно исправлять ошибки студентов во время устной и письменной речи.

Проблема обеспечения ОС является не только педагогической, но и психологической, поскольку касается межличностного общения и взаимной деятельности. Для социальной психологии это и сейчас довольно новая область исследований. Т. Рассел утверждает, что ОС превращается в одну из основных проблем социальной психологии [1].

Обзор педагогических исследований проблемы ОС свидетельствует о том, что исследователи изучали классификацию видов ОС [2; 3]. Так, ученые-филологи предлагают разнообразную типологию ОС и рассматривают ее в разных контекстах: преподаватель-студент [4; 5], в устной или письменной речи [6; 7], в дистанционной форме обучения [8]. Ученые особое внимание уделяют изучению вопроса осведомленности студентов о видах эффективной ОС, их осознанию важности ее использования, а также исследуют осуществление ОС между студентами [9; 10].

Однако, несмотря на значительное количество публикаций по рассматриваемой проблеме, отдельного внимания требует исследование механизма осуществления КОС.

Цель статьи – определить понятие «корректирующая обратная связь» и исследовать условия обеспечения эффективной КОС между преподавателем и студентом в процессе изучения ИЯ в вузе посредством анализа ее функций, видов, этапов, путей и способов осуществления.

ОС играет важную роль в процессах усвоения ИЯ. Функция ОС является основной функцией контроля (особенно текущего), которая обеспечивает управление процессом обучения ИЯ. Однако ОС не является лишь показателем знаний студентов.

ОС действует в двух направлениях: на преподавателя и на студента. ОС, действующая по направлению к преподавателю, дает ему информацию об уровне успеваемости студентов. Преподаватель анализирует информацию о наличии недостатков, проводит мониторинг отклонений в речевой деятельности студентов, выявляет степень соответствия выбранной стратегии и тактики обучения реальным потребностям. Это дает возможность своевременно оценить методическую ситуацию и внести необходимые корректирующие изменения по подбору приемов, способов и методов обучения, упражнений, определению режима и продолжительности их выполнения, последовательности организации всей учебной работы со студентами. ОС по направлению к студентам дает информацию о результатах их учебной деятельности по овладению иноязычными навыками и умениями. Таким образом студенты информируются о сильных и слабых сторонах в процессе обучения [11].

Существуют различные пути осуществления ОС.

Традиционный путь осуществления ОС заключается в заполнении распечатанных копий и последующей проверке работы студента. Обычно такой способ является медленным, поэтому его следует избегать в том случае, когда требуется мгновенная ОС.

Студенты могут задавать вопросы преподавателю, например, после объяснения грамматического материала или для уточнения правильного произношения лексических единиц во время практических занятий и получать мгновенную ОС.

Преподаватель может дать студенту домашние задания на решение проблемных ситуаций или выполнение тестовых заданий.

К студентам, которые активны на практических занятиях и выполняют самостоятельные работы, преподаватель должен всегда подбирать задачи для обеспечения ОС. Таким способом поддерживается активность и заинтересованность студента.

Самый простой путь для получения ОС обеспечивается с помощью запоминания основных понятий и самопроверки знаний. Педагог должен быть уверен в том, что основные понятия изложены кратко и понятно. Преподаватель выбирает механизмы обеспечения ОС с учетом реакции студентов. Очень важно помочь студентам понять их роль в выборе этих путей, уметь распознавать и способствовать их осуществлению [5].

Для обеспечения эффективности ОС следует придерживаться последовательности в ее организации. На первом этапе происходит оценка успеваемости, степени усвоения материала студентом и постановка целей; на втором этапе – оценивание, самооценивание, оценка работы в парах; на третьем этапе – мониторинг студентами достижений, рефлексия [11].

Эффективная ОС имеет три аспекта: структуру (цели, место проведения, время, ориентация студента в содержании материала); содержание (конструктивное, дифференцированное); формат (устный, письменный, графический, видеопрезентация) [12].

Поскольку «корректирующая обратная связь, известная как исправление ошибок или коррекция грамматики, является основным средством для преподавателя в работе над ошибками студентов» [13, с. 85], различают устную и письменную КОС между преподавателем и студентом в процессе изучения ИЯ.

Известны различные виды устной КОС, а именно: эксплицитная (прямая), металингвистическая и имплицитная (непрямая) ОС, которая делится на следующие подвиды: перефразирование высказывания, запрос уточнения, стремление получить правильный ответ и повторение с ударением на ошибке (повторы) [14].

Исследователи [14] убеждены, что наилучшим является сочетание различных типов устной КОС, которые должны применяться в зависимости от уровня подготовки студентов, вида учебной деятельности, преференций студентов, стилей обучения и многих других факторов.

Эксплицитная (прямая) устная ОС характеризуется громким и четким указанием на наличие ошибки и предоставлением переформулирования на ИЯ. Эксплицитная ОС более эффективна в отношении побуждения студента к правильному применению проблемной структуры речи как во время занятий, так и в дальнейшем тестировании.

Стратегия металингвистической устной ОС заключается в получении студентами лингвистических ключей для самостоятельного исправления ошибок. Этот вид ОС может применяться тремя способами, например: металингвистические комментарии, металингвистическая информация, металингвистические вопросы. Наименее информативными считают комментарии, лишь обозначающие факт возникновения ошибки. Металингвистическая информация не только указывает на наличие или место ошибки, но и предлагает определенную метаречь, косвенно указывающую на природу ошибки. Металингвистические вопросы привлекают внимание к природе ошибки, но при этом побуждают студентов к самостоятельному воспроизведению этой информации. Недостатком металингвистической ОС является то, что она сдерживает плавность высказывания. Иногда ее относят к эксплицитной ОС.

Запрос уточнения применяется тогда, когда преподаватель уверен, что студент обладает надлежащими лингвистическими способностями, и побуждает студента к переформулированию своего высказывания. В отличие от эксплицитной корректировки ошибки или перефразирования, запрос уточнения является более надежным средством для воспроизведения студентом исправленной формулировки.

Наибольшего внимания заслуживает перефразирование, поскольку оно чаще всего применяется в учебной практике, хотя часто является причиной положительных и отрицательных реакций. Его чаще применяют в отношении грамматических и фонетических ошибок. Перефразирование предоставляет студентам правильные формы иностранного языка, причем в таком контексте, в котором определяются связи между формой и содержанием. К тому же перефразирование не нарушает течение общения, что способствует усвоению языкового и речевого материала. КОС будет способствовать восприятию студентом корректирующего действия преподавателя при обсуждении формы, когда побуждает студентов к самостоятельному исправлению ошибок и предоставляет ключи, которые подсказывают студентам в случае необходимости корректировки неправильно сформулированных высказываний.

Перефразирование является самым распространенным способом коррекции устных (грамматических и фонетических) ошибок, хотя студенты с низким уровнем подготовки не всегда или не в полном объеме его замечают. Поэтому преподаватель должен согласовывать перефразирование высказываний с уровнем языковой компетентности студентов, сочетать его с другими видами ОС. Причинами этого могут быть следующие факторы: ограниченность оперативной памяти студентов, ознакомление с новым языковым материалом, многочисленные исправления, сложные изменения в перефразировании, низкий уровень языковой подготовки студентов, а также наличие новых грамматических структур, еще не усвоенных студентами. Поэтому перефразирование целесообразнее применять во время работы со студентами, которые обладают более высоким уровнем языковой подготовки.

Стремление получить правильный ответ от студента – побуждение его к самостоятельному исправлению ошибки. Эта стратегия может применяться в одном из трех вариантов. В первом варианте преподаватель просит студента переформулировать ошибочное высказывание, при втором варианте преподаватель задает открытые вопросы. Последний вариант, являющийся наименее побудительным, а, следовательно, наиболее имплицитным, заключается в применении пауз молчания с целью предоставления возможности студенту самому закончить фразу. Этот вид КОС обычно не применяется параллельно с другими типами ОС.

Повторение заключается в повторении преподавателем некорректно сформулированной части высказывания, обычно с ударением на ошибке.

КОС иногда считают одним из видов отрицательной ОС. Это связывают с тем, что когда студент делает ошибку, преподаватель, прежде всего, должен определить, какая это ошибка, стоит ли ее исправлять, кто должен ее исправлять [15].

При этом, когда речь идет об активизации плавности речи, лучше отложить корректировки до окончания выполнения упражнений на скорость речи, после чего сделать анализ задачи путем применения одной из стратегий ОС. Однако желательно немедленно исправлять ошибки во время выполнения упражнений, направленных на отработку точности речи.

Письменная КОС связана с таким подходом к исправлению ошибок студента в письменной работе, который должен быть хорошо сбалансирован и избирателен к различным типам ошибок. Известны различные подходы относительно видов ОС. Одни исследователи различают прямую ОС, когда преподаватель сам исправляет ошибку и надписывает правильный ответ, и косвенную ОС, к которой относятся кодирование ошибок (Spelling – SP, Grammar – GR и др.) и подчеркивание ошибки для того, чтобы студент исправил ее самостоятельно [4]. Исследователи [13] склоняются к мысли о том, что прямая КОС делится на два вида: ошибки исправляются преподавателем лично или с применением металингвистической информации, а к косвенной КОС относятся только исправления студентов, которые заставляют их мыслить самостоятельно.

Эффективное влияние на формирование и совершенствование навыков и умений письменной речи оказывают выявления и исправления ошибок в сотрудничестве со студентом в сочетании со следующими видами работы: обсуждение ошибок в группе студентов и индивидуально, проверка и повторное написание письменной работы после получения замечаний преподавателя, мини-занятия по определенным проблемным вопросам и ведение учета ошибок с целью развития соответствующих навыков и умений студента. Непрямое обнаружение ошибки заставляет студента анализировать ее, глубже изучать определенное грамматическое явление и в процессе такой работы совершенствовать свои навыки и умения редактирования текста, что обусловливает появление долговременных успехов в обучении письменной речи.

Исследователи [9; 10; 12] продолжают дискуссии относительно партнерского редактирования ошибок (peer-editing). Однако известно, что ошибки в чужой работе порой легче обнаружить, чем в собственной. Привлечение студентов к такой работе в основном хорошо мотивирует развитие их умений редактировать. В методике обучения ИЯ предложен четко структурированный подконтрольный трехэтапный процесс, в течение которого студенты сначала изучают ошибки в готовых текстах, затем редактируют работы друг друга и только после этого сосредотачиваются на редактировании своих работ. Однако преподавателю необходимо выработать собственную стратегию ОС в отношении письменных студенческих ошибок.

Современность требует обеспечения ОС не только во время аудиторных занятий, но и в период дистанционного обучения. В связи с введением ограничений для студентов вследствие пандемии образовательный процесс был организован путем использования технологий дистанционного обучения.

Суть ОС состоит в том, что в межличностном общении во время аудиторных занятий процесс обмена информацией характеризуется непосредственностью, эмоциональностью, а в дистанционном общении обмен информацией происходит опосредованно, виртуально: преподаватель влияет на такие естественные человеческие инстинкты, как конкуренция, самовыражение, альтруизм, статусность, развивает мотивационные установки у студентов.

КОС во время дистанционного обучения ИЯ является не просто информированием студента о правильности/неправильности выполнения задания, выставлением оценки, баллов и т.п., но и должна содержать комментарий с анализом ошибок, рецензию на выполненное задание для того, чтобы помочь студенту избежать повторения недостатков в работе, в выполнении следующих задач [8], которые можно рекомендовать к применению при выполнении заданий на формирование/усовершенствование лексических и грамматических навыков.

Относительно персонифицированной положительной ОС на открытые задания, то она положительно влияет на мотивацию и активность деятельности студентов в условиях дистанционного обучения. Отрицательная ОС предоставляет студенту информацию о ложности ответа. При неправильном ответе правильный вариант не предоставляется. Подсказками студенту могут быть, например, ссылки на соответствующие разделы грамматического справочника, вспомогательную информацию, связанные с темой интернет-сайтов.

Дистанционное обучение сегодня стало дополнительной формой обучения параллельно с очной, а потому можно предложить проведение самостоятельных текущих, тематических контрольных работ, размещение дополнительных учебных пособий, учебников, словарей на дистанционной платформе.

Итак, КОС – это способ коррекции ошибок студента на этапе контроля знаний, навыков и умений с целью получения информации об успешности выполненного задания и эффективности используемой преподавателем методики обучения ИЯ. Он является неотъемлемой составляющей методологической стратегии процесса обучения ИЯ в вузе.

Подытоживая все указанное выше, отметим, что на эффективность ОС влияют следующие условия: осведомленность преподавателя о видах и способах его осуществления; соблюдение структуры; регулярность использования; связь с целью оценки и критериями; понятность для студента; четкая связь со следующими задачами, сфокусированная, прежде всего, на учебных целях, а затем – на оценивании; положительное влияние на студента; осуществление коррекции ошибок в письменной речи в сотрудничестве со студентом; использование перефразирования в устной речи для студентов с достаточным и высоким уровнем владения ИЯ и сочетание перефразирования высказывания с другими видами корректирующей связи для студентов со средним уровнем подготовки; немедленное исправление фонетических ошибок во время формирования и автоматизации произносимых навыков; наличие комментариев к выполненным задачам в дистанционной форме обучения; детализированность и индивидуальный подход.

Перспективы дальнейших научных исследований должны быть направлены на научно обоснованный анализ и отбор эффективных приемов, методов и средств осуществления КОС на разных этапах практического занятия по ИЯ, в разных формах и видах работы с использованием инновационных технологий обучения, которые преподаватель ИЯ сможет использовать в практической деятельности.

Библиографический список

1. Рассел Т. *Навыки эффективной обратной связи*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
2. Akkuzu N. The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014; Vol. 39 (3): 37 – 66.
3. Eksi G. Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*. 201; Vol. 37 (164): 267 – 282.
4. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудитории. *Новые знания*. 2002; № 4: 31 – 35.
5. Ancker W. Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *English Teaching Forum*. 2000; Vol. 38 (4): 20 – 24.
6. Клец Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения. *Труды Псковского политехнического института*. 2011; Т. 1, № 15: 82 – 87.
7. Ganji M. Teacher-correction, peer-correction and selfcorrection: Their impacts on Iranian students' IELTS essay writing performance. *The Journal of Asia TEFL*. 2009; Vol. 6 (1): 117 – 139.

8. Никишина Т.В. Проблема обратной связи в дистанционном обучении студентов высших учебных заведений. *Общество и цивилизация.* 2015; Т. 2: 89 – 92.
9. Kurt G., Atay D. The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*. 2007; Vol. 3 (1): 12 – 23.
10. Rollinson P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal.* 2005; Vol. 59 (1): 23 – 30.
11. Mak P. From traditional to alternative feedback: What do L2 elementary students think? *International Journal of Applied Linguistics.* 2019; Vol. 29: 109 – 129.
12. Salih A.R.A. Peer evaluation of teaching or "fear" evaluation: In search of compatibility. *Higher Education Studies*. 2013; Vol. 3 (2): 102 – 114.
13. Chen J., Lin J., Jian L. Corrective feedback in SLA: Theoretical relevance and empirical research. *English language teaching.* 2016; Vol. 9 (11): 85 – 94.
14. Bargiel-Matusiewicz K., Bargiel-Firlit A. Correction techniques preferred by students during the process of learning a foreign language. *Psychology of Language and Communication.* 2009: 39 – 52.
15. Egi T. Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal.* 2010; Vol. 94: 1 – 22.

References

1. Rassel T. *Navyki `effektivnoj obratnoj svyazi.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
2. Akkuzu N. The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014; Vol. 39 (3): 37 – 66.
3. Eksi G. Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*. 201; Vol. 37 (164): 267 – 282.
4. Kasatkin S.F. Tehnika obratnoj svyazi v auditorii. *Novye znaniya*. 2002; № 4: 31 – 35.
5. Ancker W. Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *English Teaching Forum*. 2000; Vol. 38 (4): 20 – 24.
6. Klec T.E. Obratnaya svyaz' kak sredstvo diagnostiki pedagogicheskih rezul'tatov inoyazychnogo interaktivnogo obscheniya. *Trudy Pskovskogo politehnicheskogo instituta*. 2011; T. 1, № 15: 82 – 87.
7. Ganji M. Teacher-correction, peer-correction and selfcorrection: Their impacts on Iranian students' IELTS essay writing performance. *The Journal of Asia TEFL*. 2009; Vol. 6 (1): 117 – 139.
8. Nikishina T.V. Problema obratnoj svyazi v distancionnom obuchenii studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Obschestvo i civilizaciya*. 2015; T. 2: 89 – 92.
9. Kurt G., Atay D. The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*. 2007; Vol. 3 (1): 12 – 23.
10. Rollinson P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*. 2005; Vol. 59 (1): 23 – 30.
11. Mak P. From traditional to alternative feedback: What do L2 elementary students think? *International Journal of Applied Linguistics*. 2019; Vol. 29: 109 – 129.
12. Salih A.R.A. Peer evaluation of teaching or "fear" evaluation: In search of compatibility. *Higher Education Studies*. 2013; Vol. 3 (2): 102 – 114.
13. Chen J., Lin J., Jian L. Corrective feedback in SLA: Theoretical relevance and empirical research. *English language teaching.* 2016; Vol. 9 (11): 85 – 94.
14. Bargiel-Matusiewicz K., Bargiel-Firlit A. Correction techniques preferred by students during the process of learning a foreign language. *Psychology of Language and Communication*. 2009: 39 – 52.
15. Egi T. Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*. 2010; Vol. 94: 1 – 22.

Статья поступила в редакцию 14.05.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-170-172

***Golubeva N.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: subrosa1@yandex.ru*
***Fedyun E.G.**, Head of Children's Library "Mediacenter" (Branch 39 of MUC CBS of Krasnodar) (Krasnodar, Russia), E-mail: cbsgk.lib.f39@gmail.com*
***Panchishko L.M.**, Head of Information and Bibliographic Services Branch of Children's Libraries (CGB n.a. N.A. Nekrasov, MUC CBS of Krasnodar) (Krasnodar, Russia), E-mail: ibo.cgb@gmail.com.*

CREATING A MULTIMEDIA LIBRARY ENVIRONMENT FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS: AN INFORMATION AND COMMUNICATION APPROACH. The article considers the specifics of a children's library in conditions of digitalization of society, reveals the structure of its information space. The development of the main functions and mission of a modern children's library as an institution of inculturation is considered from the standpoint of the information and communication approach. The article considers the means of promoting information resources of libraries, the contents of the multimedia environment, the prospects for its development from the point of view of formation of an advanced, high-tech library environment; the development of library communities in social networks and blogs; mobile technologies; increase in the availability of services provided by libraries; development of library multimedia resources and publications. The use of social networks by libraries is revealed as a means of promoting socially significant reference and bibliographic content among children and adolescents. The experience of modernizing the space of the children's library, its multimedia environment is presented on the example of "Media Center" of the city of Krasnodar, the activities of the library specialized sector "Engineering Creative Laboratory".

Key words: **digitization, reading of children and adolescents, children's libraries, information and library services, multimedia environment, virtual space, social networks, advisory and bibliographic content.**

***Н.Л. Голубева**, д-р пед. наук, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: subrosa1@yandex.ru*
***Е.Г. Федюн**, зав. Детской библиотекой «Медиацентр» (филиал № 39 МУК ЦБС города Краснодара), г. Краснодар, E-mail: cbsgk.lib.f39@gmail.com*
***Л.М. Панчишко**, зав. сектором информационно-библиографического обслуживания детских библиотек (ЦГБ имени Н.А. Некрасова МУК ЦБС города Краснодара), г. Краснодар, E-mail: ibo.cgb@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ БИБЛИОТЕКИ, ОБСЛУЖИВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД

В статье рассмотрена специфика деятельности детской библиотеки в условиях цифровизации общества, раскрыта структура ее информационного пространства. Развитие основных функций и миссии современной детской библиотеки как института инкультурации рассматривается с позиций информационно-коммуникационного подхода. Рассмотрены средства продвижения информационных ресурсов библиотек, содержание мультимедийной среды, перспективы ее развития с позиций формирования передовой, высокотехнологичной среды библиотек; развития библиотечных сообществ в социальных сетях и блогах; мобильных технологий; роста доступности предоставляемых библиотеками услуг; развития библиотечных мультимедийных ресурсов и изданий. Использование социальных сетей библиотеками раскрыто как средство продвижения социально значимого рекомендательно-библиографического контента среди детей и подростков. Опыт модернизации пространства детской библиотеки, ее мультимедийной среды представлен на примере «Медиацентра» города Краснодара, деятельности библиотечного специализированного сектора «Инженерная творческая лаборатория».

Ключевые слова: **цифровизация, чтение детей и подростков, детские библиотеки, информационно-библиотечное обслуживание, мультимедийная среда, информационное пространство, виртуальное пространство, социальные сети, рекомендательно-библиографический контент.**

Современный этап развития общества характеризуется стремительным проникновением новых информационно-коммуникационных технологий во все его сферы. Меняются способы передачи информации и коммуникаций. Изменение способов производства и потребления информации влечет за собой смену моделей информационно-библиотечного обслуживания пользователей. С одной стороны, библиотеки остаются хранителями накопленных знаний в традиционном бумажном формате, с другой – процессы цифровизации требуют от библиотек разработки и внедрения принципиально новых форматов хранения и передачи информационных ресурсов.

Безусловно, основополагающим в реализации информационно-коммуникационного подхода к продвижению социально значимых ресурсов библиотек является ярко выраженный аксиологический характер их деятельности. Концептуальное осмысление детской библиотеки, отраженное в исследовании «Детская библиотека как институт инкультурации личности», выявило, что она является тем социокультурным институтом, который способствует не только сбору, хранению, обработке информации, циркулирующей в культуре, но и воспроизведению самой культуры, формируя потребность каждого поколения в культурно значимой информации. Информационное пространство детской библиотеки является отражением в документной форме «объективного мира Детства», результатом информационно-коммуникационной деятельности его субъектов. Структура информационного пространства детской библиотеки, для которой информационная функция является родовой, представлена двумя уровнями: первичным и вторичным. Первичный уровень отражает информацию, воссоздающую для пользователя детской библиотеки всю сферу Детства, зафиксированную на материальных носителях. Вторичный уровень определяется созданием и использованием вторичной информации (библиографической, вторично-семантической) [1, с. 62]. Развитие основных функций, как и миссии современной детской библиотеки, происходит в условиях трансформации ее информационного пространства. Интеграция институциональных, информационных и личностных ресурсов инкультурации и социализации личности библиотечно-библиографическими средствами и методами детской библиотеки осуществляется в условиях цифровизации общества с доминированием интернет-коммуникаций. Это создает новые возможности для библиотек, развивая их в едином информационном пространстве виртуальных и реальных коммуникаций личности.

Определение инкультурации личности как базовой основы миссии детской библиотеки привело нас к пониманию ее как института межпоколенной трансляции культуры. В этом контексте деятельность детской библиотеки рассматривается и как процесс «институционального мышления», порождающий и поддерживающий институционально-нормативную систему Детства. Детская библиотека является для детей, подростков информационной моделью окружающего их мира. Информационно-коммуникационная природа библиотеки позволяет исчерпывающе реализовать ее миссию. Именно с этих позиций мы используем информационно-коммуникационный подход в выявлении содержания и перспектив развития мультимедийной среды детской библиотеки. Мультимедийная среда, являясь частью информационного пространства детской библиотеки, отражает наступательное развитие мультимедийной культуры. Как отмечает В.Я Аскарова, «современная мультимедийная библиотека вбирает в себя самые разные миры, обеспечивает их взаимодействие и преодолевает все коммуникационные барьеры» [2, с. 76]. Мы согласны с автором, что интернет-технологии позволяют максимально реализовать субъектность нового поколения при создании своих мультимедийных ресурсов, отражающих литературные интересы, вкусы. Сегодня актуализируются исследования влияния мультимедийных ресурсов библиотек, ее мультимедийной среды на динамику читательской активности различных групп пользователей библиотек [3, с. 668 – 681].

Проектирование информационной и социокультурной среды, позволяющей детям и подросткам получить представление о культурных ценностях и идеалах, сегодня является частью политики социокультурного развития молодого поколения. Именно такая направленность социокультурного проектирования способствует «всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и творческому развитию детей и подростков, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим» [4, с. 3].

Органичным сегментом новой политики культурного развития подрастающего поколения является библиотечная политика в интересах Детства.

Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года отражает взаимосвязь задач устойчивого развития государства с информационной, социализирующей, культуротворческой деятельностью библиотек, призванных создавать общество талантливых, открытых прогрессу людей. В рамках реализации Стратегии запланирован ряд мер по глубокой цифровой трансформации библиотечной сети страны, развитии положений «Концепции программ поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» [5, с. 2 – 5]. Данная Концепция поднимает проблему формирования системы продвижения литературы в медиасфере с вовлечением в эту деятельность лидеров мнений и использованием всех каналов коммуникации, разработки системы творческих соревнований и конкурсов, в том числе национальных и региональных, вовлечением в интернет-сообщества, литературные и читательские секции, ориентированные на детей и подростков.

С точки зрения эргономики мультимедийная среда должна строиться с учетом возрастных категорий пользователей, обеспечивать повышение интереса к представляемой информации. В случае использования ресурсы могут и должны быть реализованы на принципиально новом, более высоком и качественном уровне эстетических требований.

Наибольшие перспективы развития мультимедийной среды библиотеки представляются в следующих направлениях:

– формирование передовой, высокотехнологичной среды библиотек;
– развитие библиотечных сообществ в социальных сетях и блогах;
– развитие мобильных технологий;
– рост доступности предоставляемых библиотеками услуг;
– развитие библиотечных мультимедийных ресурсов и изданий.

Субститутом книги в развивающемся виртуальном мире современного общества стали мультимедийные социально значимые ресурсы: полнотекстовые информационные базы данных, электронно-библиотечные системы, архивы фото-, видеоматериалов, игры, виртуальные выставки и путеводители, презентации и др.

В библиотечно-информационном облуживании все чаще используются созданные с помощью мультимедийных технологий электронные энциклопедии и справочники, музыкальные и художественные альбомы. При небольшом физическом объеме такие носители вмещают значительные объемы цифровой информации включающей видео, аудио, анимационную и графическую информацию. Например, мультимедийная музыкальная энциклопедия дает возможность послушать музыкальные произведения и одновременно увидеть выдающихся дирижеров и исполнителей.

В последние годы получили свое развитие так называемые мобильные библиотеки. Мобильные библиотеки – это новый культурный феномен, когда владелец мобильного гаджета (планшета, телефона) может в любое время связаться с той или иной библиотекой, получить доступ к библиотечно-информационным ресурсам в сети Интернет. Через мобильные устройства можно пользоваться библиотечными ресурсами, как во внутреннем пространстве библиотеки, так и в ее веб-пространстве, поскольку через беспроводные сети подключить мобильное устройство к библиотеке возможно практически где угодно.

Исследования подтверждают, что виртуальная форма не заменяет и не вытесняет традиционное обслуживание, а лишь расширяет спектр услуг, которые может получить читатель библиотеки. Средства мультимедиа, напротив, призваны облегчить понимание и улучшить усвоение информации.

Развитие библиотечных сообществ в социальных сетях и блогах – новый формат привлечения к сотрудничеству лидеров мнений среди представителей молодежной субкультуры, краеведов, специалистов сопричастных сфер для создания и поддержки контактов с читателями в виртуальном библиотечном пространстве. Выпуск электронного продукта формирует потребность в развитии проектной деятельности, поиске спонсоров и грантодателей. Для многих библиотечных специалистов это достаточно новая сфера деятельности. (Федеральный проект «Творческие люди» в рамках национального проекта «Культура» является моделью повышения квалификации, ориентирующей библиотечных специалистов в области внедрения инновационно-проектных технологий. Дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Инновационно-проектная и грантовая деятельность библиотек» Краснодарского государственного института культуры разработана в целях раскрытия творческого потенциала библиотекаря как субъекта инновационной деятельности).

Все общественные и профессиональные коммуникации, развивающиеся в процессе создания мультимедийного продукта, укрепляют социальное положение библиотеки, повышают ее значимость и признание в обществе, выводят библиотеку на новый качественный уровень «…активного информационного агента, равноправного действующего лица в сетевом, виртуальном, цифровом пространстве, обеспечивающего доступ как к собственным, так и мировым информационным ресурсам…» – модератора местного гражданского сообщества [6, с. 2 – 3].

Формирование мультимедийной среды детской библиотеки предполагает, с одной стороны, системную работу по обновлению материально-технической базы, с другой – актуализацию содержания электронных ресурсов, доступных библиотеке. Мобильные технологии призваны привлечь в библиотеки новых пользователей, а собственные библиотечные продукты – оправдать ожидания аудитории. Требования к форме и содержанию этих изданий – вопрос пока открытый. Для ответа на него потребуется проведение масштабного исследования читательского поведения и интересов.

Среди средств продвижения ресурсов библиотек наиболее результативным сегодня являются социальные сети, которые стали неотъемлемой частью мультимедийной среды детской библиотеки. Данное виртуальное пространство имеет все перспективы выступить мощной информационно-коммуникационной площадкой для продвижения социально значимых инновационных проектов библиотек, для решения задач масштабного привлечения аудитории и получения максимального эффекта от данной аудитории. Оно характеризуется информационной открытостью и таргетированностью, высоким охватом пользователей, возможностями оценки эффективности воздействия на целевую аудиторию. Анализ сегментов целевой аудитории библиотек отражает процессы социализации современной онлайн-среды, где пользователь является активным субъектом. Это качество современной подростковой и молодежной субкультур отражает механизмы как межличностного, так группового и межгруппового взаимодействия, которые библиотеки используют в продвижении информационных ресурсов, и самой ценностной идеи значимости книги и чтения в развитии личности, ее индивидуальности.

Исследования информационной деятельности детских библиотек подтверждают, что они являются не опосредованным, а непосредственным институтом социализации и инкультурации личности. Выходя на прямой уровень культурной трансмиссии как центр интерактивного, интеллектуального общения детей и подростков, библиотека продвигает отраслевой и проблемно-тематический контент, включающий полнотекстовые базы данных, мультимедийные рекомендательно-библиографические ресурсы, соответствующие особенностям восприятия каждого из групп пользователей.

В мультимедийной среде детской библиотеки все чаще стало использоваться такое средство передачи информации, как QR-код. Технология QR-кодирования обладает доступностью для большинства пользователей, позволяет хранить большой объем информации, занимая небольшую площадь, привносит элемент интерактивности и геймификации в оформление информационных продуктов. Эти преимущества особенно актуальны при работе с современными детьми и подростками, которые привыкли получать информацию при помощи смартфонов, планшетов и других мобильных устройств. Чтобы сделать посещение в детскую библиотеку интересным, QR-коды используются для информации об услугах и работе библиотеки, навигации по библиотеке (экскурсии по библиотеке, поиск информации в электронном каталоге), информационных стендов (афиш и реклама мероприятий, новая литература, поступившая в фонд библиотеки), квест-игры и викторины с заданиями для читателей. Так, на страницах интерактивного календаря, отсканировав QR-код, можно разгадать кроссворд, пройти викторину.

Современная библиотечно-информационная среда обслуживания детей и подростков трансформируется в сторону создания специализированных структурных подразделений, оснащенных новейшими цифровыми технологиями (сектор графических историй, виртуальный читальный зал, сектор робототехники и др.).

Опыт структурно-функциональной модернизации пространства отечественных детских библиотек отражает востребованность таких инноваций. Проведенное локальное исследование деятельности библиотек Краснодарского края подтвердило необходимость социокультурной проектной деятельности, позволяющей внедрять инновационные формы и методы как удовлетворения, так и формирования информационных потребностей пользователей. Использование новейших технологий реализуется библиотеками в контексте гуманистической направленности формирования цифровой грамотности личности.

С этих позиций в МУК ЦБС города Краснодара разработана и внедрена новая модель детской библиотеки. В рамках данного проекта реализована идея библиотеки (Муниципальное учреждение культуры муниципального образования город Краснодар «Централизованная библиотечная система города Краснодара» Детская библиотека «Медиацентр» (филиал № 39)), функционирующей в качестве медиацентра, имеющего в структуре специализированный сектор «Инженерная творческая лаборатория», оснащенного интерактивными обучающими пособиями, наборами для технического творчества и конструирования роботов, проведения физических опытов. Сектор проводит серии видеоуроков, на страницах библиотеки в социальных сетях, в ходе которых пользователи могут освоить основы компьютерной грамотности, программирования, 3D моделирования и графического дизайна.

Значимую часть деятельности библиотек занимает разработка рекомендательно-библиографического контента. На страницах детской библиотеки «Медиацентр» в социальных сетях ведутся постоянные рубрики: «Книга в помощь учебе», «Медиацентр рекомендует» (подборки книг к знаменательным датам и событиям). Весь контент рубрик представляется в форме серии графических изображений. Именно на такую форму подачи информации ориентирован современный подросток – активный пользователь социальных сетей. Анализ статистики аккаунтов библиотеки (за 2020 – начало 2021 года) в социальных сетях «Instagram» и «Вконтакте» показал большое количество репостов и сохранений постов данных рубрик.

Безусловно, современного подростка социальные сети привлекают своей возможностью мгновенного размещения актуальной и доступной для него информации, упрощенным алгоритмом поиска, визуализацией. Этими же качествами в определенной степени обладают сайты библиотек, представляющие контент как первичного (тексты, фотографии, видео), так и вторичного характера (рекомендательно-библиографического) (Детская страница «Страна книгочиталия» сайта МУК ЦБС города Краснодара отражает интерактивную карту детских библиотек, «Навигатор чтения», «Родительский секретник» и другие рекомендательно-библиографические материалы для родителей и педагогов. Календарь знаменательных дат «Писатели-юбиляры 2021 года: о детях для детей» состоит из интерактивных авторских блоков, включающих биографию автора, рекомендательный список, интерактивный кроссворд или викторину).

Именно сочетание анимации, аудио- и видеоматериалов позволяют адаптировать мультимедийный интерактив, элементы геймификации к возможностям восприятия детей и подростков.

Информационные возможности ресурсов сайтов библиотек пока больше востребованы руководителями детского чтения (родителями, педагогами, библиотечными специалистами и др.). Пользователи детского и подросткового возраста больше готовы к выходу на страницы сайтов библиотеки через социальные сети. Возможно, алгоритм ориентации в информационных ресурсах библиотек получит новое развитие, как и проблема учета посещения их пользователями. (Приказ Росстата от 05.10.2020 года № 616 «Об утверждении форм федерального статистического наблюдения с указаниями по их заполнению для организации Министерством культуры Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью организаций культурно-досугового типа, общедоступных (публичных) библиотек и театров» не включает учет посещений страниц библиотеки в социальных сетях).

Развитие мультимедийной среды библиотеки, обслуживающей детей и подростков, дальнейшая разработка ее теоретико-практических основ непосредственно влияет на реализацию социокультурной миссии библиотеки Детства, приобщение к чтению детей и подростков, повышение его качества и престижа в социуме.

Библиографический список

1. Голубева Н.Л. *Детская библиотека: современные проблемы развития*. Москва: Литера, 2009.
2. Аскарова В.Я. Современная библиотека – организатор чтения в мультимедийном пространстве. *Библиосфера*. 2020; № 1; 73 – 82.
3. Чудинова В.П. Чтение и литературные предпочтения школьников поколения Z: социокультурный контекст. *Обсерватория культуры*. 2018; Т. 15, № 6: 668 – 681.
4. *Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации*: распоряжение № 1155-р (принята Председателем Правительства Российской Федерации 3 мая 2017 года]. Москва: Роспечать, 2017.
5. Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 13 марта 2021 года №608-р. *Правительство России: официальный сайт*. Available at: http:// http://government.ru/docs/41743/
6. *Концепция модернизации муниципальных библиотек Российской Федерации на основе модельного стандарта деятельности общедоступной библиотеки (в рамках реализации Национального проекта «Культура»)*. Москва, 2019. Available at: https://www.mkrf.ru/documents/metodicheskie-rekomendatsii-po modernizatsii-munitsipalnykh-bibliotek-na-osnove-modelnogo-standarta
7. Аскарова В.Я., Зубанова Л.Б. Изучение детского и юношеского чтения в эпоху цифровой реальности: актуальные исследовательские и проектные стратегии. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2018; № 5: 93 – 102.
8. Лизунова И.В. Медиакультура как диалог культур современного общества. *Библиосфера*. 2017; № 4: 30 – 34.
9. Савкина С.В., Жегульская Ю.В. Мультимедийные продукты библиотек как средства привлечения детей к чтению. *Библиотековедение*. 2019; Т. 68, № 4: 363 – 373.

References

1. Golubeva N.L. *Detskaya biblioteka: sovremennye problemy razvitiya*. Moskva: Litera, 2009.
2. Askarova V.Ya. Sovremennaya biblioteka – organizator chteniya v mul'timedijnom prostranstve. *Bibliosfera*. 2020; № 1; 73 – 82.
3. Chudinova V.P. Chtenie i literaturnye predpochteniya shkol'nikov pokoleniya Z: sociokul'turnyj kontekst. *Observatoriya kul'tury*. 2018; T. 15, № 6: 668 – 681.
4. *Koncepciya Nacional'noj programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii*: rasporyazhenie № 1155-r (prinyata Predsedatelem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii 3 maya 2017 goda]. Moskva: Rospechat', 2017.
5. Strategiya razvitiya bibliotechnogo dela v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 13 marta 2021 goda №608-r. *Pravitel'stvo Rossii: oficial'nyj sajt*. Available at: http:// http://government.ru/docs/41743/
6. *Koncepciya modernizacii municipal'nyh bibliotek Rossijskoj Federacii na osnove model'nogo standarta deyatel'nosti obschedostupnoj biblioteki (v ramkah realizacii Nacional'nogo proekta «Kul'tura»)*. Moskva, 2019. Available at: https://www.mkrf.ru/documents/metodicheskie-rekomendatsii-po modernizatsii-munitsipalnykh-bibliotek-na-osnove-modelnogo-standarta
7. Askarova V.Ya., Zubanova L.B. Izuchenie detskogo i yunosheskogo chteniya v `epohu cifrovoj real'nosti: aktual'nye issledovatel'skie i proektnye strategii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2018; № 5: 93 – 102.
8. Lizunova I.V. Mediakul'tura kak dialog kul'tur sovremennogo obschestva. *Bibliosfera*. 2017; № 4: 30 – 34.
9. Savkina S.V., Zhegul'skaya Yu.V. Mul'timedijnye produkty bibliotek kak sredstva privlecheniya detej k chteniyu. *Bibliotekovedenie*. 2019; T. 68, № 4: 363 – 373.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-173-176

Panchuk T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: panchuk_biysk@mail.ru*

SYSTEM-ACTIVITY MODEL OF GRAPHIC TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF TECHNOLOGICAL PROFILE. The article develops and substantiates the system-activity model of graphic training of bachelors of pedagogical education of technological profile. The stages of graphic training of bachelors are defined, the success of which lies in the fulfillment of certain organizational and pedagogical conditions. The implementation of the specified conditions will allow to form a holistic view of the processes of designing the subject environment and will ensure the readiness to implement their own design and to guide the project activities of students in creating the subject environment in the future professional activity of a teacher of Technology. The correlation of manual and computer graphics in the preparation of the teacher of Technology, in which the connecting link is the design of the subject environment, is justified.

Key words: **graphic teacher training, technological education, model, computer technologies, project activity.**

Т.А. Панчук, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: panchuk_biysk@mail.ru*

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье разработана и обоснована системно-деятельностная модель графической подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля. Определены этапы графической подготовки бакалавров, успешность реализации которых заключается в выполнении определенных организационно-педагогических условий. Их реализация позволит сформировать целостное представление о процессах проектирования предметной среды, обеспечит готовность к осуществлению собственного проектирования и к руководству проектной деятельностью обучающихся в создании предметной среды в будущей профессиональной деятельности учителя предметной области «Технология». Обосновано соотношение ручной и компьютерной графики в подготовке учителя предмета «Технология», в котором связующим звеном является проектирование предметной среды.

Ключевые слова: **графическая подготовка учителя, технологическое образование, модель, компьютерные технологии, проектная деятельность.**

«Технологии» – сейчас это слово повторяется в средствах массовой информации чаще других: «передовые технологии», «технологический прорыв», «новый технологический уклад» и т.п. И это правильно, ведь исторически доказано, что новые технологии выступают движущей силой экономического развития любой страны. Поэтому сейчас в России инженерно-технические профессии выходят вперед по актуальности.

Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации определены приоритетные направления, которые позволят обеспечить, в том числе, «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» [1, с. 9].

В документе отмечено, что «российские школьники и студенты традиционно оказываются в числе лидеров международных соревнований в области естественных и технических дисциплин, однако не все они реализуют себя в этой области» [1, с. 4]. Также в документе указаны основные направления реализации разработанной Стратегии, среди которых указаны меры по созданию возможностей для выявления талантливой молодежи, которые достигаются путем «развития современной системы научно-технического творчества детей и молодежи» [1, с. 14].

Для реализации указанных в Стратегии мер необходимо создание определенных условий, способствующих формированию технологического мышления детей ещё в школьном возрасте. И сегодня в Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации определены принципы, цели, задачи и направления развития предметной области «Технология». В рамках изучения предмета «Технология» школьники осваивают наряду с традиционными технологиями обработки различных материалов также и современные цифровые технологии, интеллектуальные производственные технологии, технологии здоровьесбережения, природоподобные технологии, современные технологии сферы услуг, гуманитарные и социальные технологии [2].

Учитель должен использовать во всех видах образовательной деятельности (в урочной и внеурочной, дополнительном образовании) проектный метод обучения. Проектная деятельность обучающихся в ходе освоения предметной области «Технология» является ведущей формой учебной деятельности [2]. Как в проектной деятельности, так и в процессе освоения технологических процессов по изготовлению изделий учениками разрабатывается конструкторская и технологическая документация. Поэтому школьники должны овладеть опытом конструирования, планирования технологических процессов изготовления изделий, а также навыками применения информационных технологий в ходе учебной деятельности. Технологическое образование предоставляет школьникам возможность применять на практике знания, полученные по другим предметам, осваивать навыки преобразующей деятельности в процессе проектирования изделий, обладающих новизной, создавать новые продукты и услуги, применять в учебной деятельности современные информационные технологии.

Таким образом, только освоение предмета «Технология» позволяет обучающимся овладеть метапредметными компетенциями, навыками XXI века. И конечно, во многом от учителя предмета «Технология» зависит, будут ли его ученики вовлечены в техническое творчество, появится ли у них интерес и продолжат ли они своё образование по инженерным специальностям. Поэтому основополагающим компонентом успешной профессиональной деятельности бакалавров технологического профиля является системная и комплексная графическая подготовка и готовность к руководству проектной деятельностью обучающихся в создании предметной среды.

Профессиональная деятельность учителя предмета «Технология» требует от выпускника вуза готовности к выполнению не только общепедагогических трудовых функций обучения, развития и воспитания учащихся, но и обладания предметными компетенциями. Пожалуй, нет подобного учителя в школе, который должен обладать таким широким кругом предметных знаний, умений и навыков. Учитель предмета «Технология» является организующим ядром вхождения в мир технологий, в том числе материальных, информационных, коммуникационных, когнитивных и социальных. Он должен в полной мере владеть не только базовыми навыками обработки материалов на современном технологическом оборудовании, но и проектными умениями поиска и обработки информации, выполнением художественных эскизов и чертежей в различных графических программах. Эта специфика предмета «Технология» требует от учителя графической подготовки, а также использования компьютерных технологий как средства для решения задач в области проектирования предметной среды.

Анализ исследований о графической подготовке студентов технических вузов показал, что на этапе освоения компьютерной графики студенты инженерных специальностей испытывают серьезные пробелы в знаниях единой системы конструкторской документации (ЕСКД), а также в выполнении рабочих чертежей деталей и сборочных единиц. Преподаватели-практики видят причину недостаточного уровня знаний студентов, прежде всего, в дефиците часов, отводимых на освоение дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» [3]. При освоении этих дисциплин студенты выполняют графические построения при помощи чертежных инструментов, что способствует приобретению базовых знаний и умений, развитию у обучающихся пространственного воображения и логического мышления. Еще одна из причин испытываемых студентами сложностей при выполнении чертежей средствами компьютерной графики, которую обозначают преподаватели технических вузов, состоит в недостаточном уровне прикладных знаний базовой подготовки по математике и слабой графической подготовки выпускников школ.

Проблема соотношения ручного и компьютерного проектирования в обучении дизайнеров и художников декоративно-прикладного искусства рассмотрена в работе Н.С. Мамыриной и Л.В. Шокоровой [4]. Авторы обосновали роль традиционного ручного рисования в процессе проектирования и утверждают, что процесс

Методологическая основа: Концепция преподавания ПО «Технология», системный подход, деятетельностный подход, комплексный подход

Цель графической подготовки:

- *готовность к чтению и выполнению конструкторской и технологической документации;*
- *готовность к созданию чертежей и моделей в системе КОМПАС-3D;*
- *готовность к разработке проектов предметной среды;*
- *готовность к проектированию средств обучения предметной области «Технология»;*
- *готовность к руководству проектной деятельностью школьников в создании предметной среды.*

Продукты учебной деятельности I этапа – графические задачи

Графические задачи выполненные «от руки»

1) основы начертательной геометрии;
2) изображения в проектной графике;
3) инженерная графика;
4) архитектурно-строительные чертежи

Создание чертежей и моделей в системе КОМПАС-3D

1) рабочий чертёж детали;
2) модель детали;
3) сборочный чертёж

Продукты учебной деятельности II этапа – проекты предметной среды

1) проекты изделий из конструкционных и текстильных материалов;
2) проекты изделий декоративно-прикладного направления (из различных материалов и видов художественной обработки);
3) проекты объектов техники (модели автомобилей, механические игрушки и т.д.);
4) дизайн-проекты костюмов;
5) проекты объектов труда обучающихся по предмету «Технология»

Продукты учебной деятельности III этапа – проекты средств обучения

1) **Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика –** проекты объектов труда школьников по предмету «Технология»;
2) **курсовая работа по дисциплине «Теоретические основы по профилю подготовки «Технология» -** проект средств обучения для предметной области «Технология»

Продукты учебной деятельности IV этапа – комплексные педагогические проекты

1) **производственная педагогическая практика –** проекты средств обучения; руководство проектной деятельностью школьников;
2) **выпускная квалификационная работа -** проект средств обучения для предметной области «Технология»

Результат: сформированность готовности к осуществлению собственного проектирования и руководству проектной деятельностью обучающихся в создании предметной среды

Рис. 1. Системно-деятельностная модель графической подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля

обучения проектной графике должен базироваться на разумном взаимодействии ручного и компьютерного рисования.

Отличительная особенность в графической подготовке учителя предмета «Технология» от *инженера* той или иной специальности заключается в том, что учитель должен уметь выполнять чертежи не только с использованием компьютерных графических программ, но и при помощи чертежных инструментов, а также без их использования, от руки. Это объясняется тем, что в рамках ограниченного времени урока учителю необходимо на языке графики объяснить конструкцию детали или изделия, вычертив их на классной доске мастерской или на бумаге, верстаке и швейном столе.

Для того чтобы обеспечить современные требования к совершенствованию содержания и методов технологического образования в организациях основного общего образования, в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина реализована системно-деятельностная модель графической подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля (рис. 1).

В исследовании графической подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля использован системный подход, который находит выражение в выявлении компонентов и системообразующих связей этапов обучения, при которых учебный материал по инженерной графике усваивается студентами в строгом логическом порядке, а также по дидактическому требованию об опоре на ранее усвоенные знания и сформированные умения. При условии усвоения графических знаний и умений в определенной системе будущие учителя смогут свободно использовать их в своей профессиональной деятельности.

Применительно к проблемам проводимого исследования деятельностный подход означает выявление и описание способов деятельности, в которой знания не просто передаются, они добываются студентом в процессе его собственной деятельности, результаты которой отражаются в продуктах учебной деятельности. К продуктам учебной деятельности в процессе графической подготовки бакалавров относятся умения, приобретённые при решении графических задач и результаты проектной деятельности.

Кроме того, успешное решение педагогических задач в сфере подготовки учителей предмета «Технология» мы видим в реализации комплексного подхода к графической подготовке бакалавров педагогического образования. Под комплексным подходом (от латинского – «связь, сочетание») мы понимаем построение содержания обучения и его организации на основе сочетания «ручной» и «компьютерной» графики, в котором связующим звеном является проектирование предметной среды.

На первом этапе графической подготовки студентов графические построения осуществляются при помощи чертёжных инструментов («от руки»). Это условие обеспечивает более быстрое устранение пробелов школьной подготовки по черчению, а также способствует более успешному формированию пространственного мышления обучающихся. Учитель предмета «Технология» должен обучать учащихся выполнению чертежей параллельно с освоением технологических процессов по обработке различных материалов в учебных мастерских, поэтому от него необходимо умение построения чертежа на классной доске при помощи инструментов, а также требуются навыки эскизного проектирования на бумаге. Для этого необходимы навыки выполнения карандашом технических рисунков и эскизов деталей [5].

При дефиците часов, отводимых на изучение тем «Основы начертательной геометрии», «Изображения в проектной графике», «Инженерная графика» и «Архитектурно-строительные чертежи», изложение новых знаний осуществляется преподавателем в форме мини-лекции. Во вступлении необходимо акцентировать внимание студентов на актуальности рассматриваемой темы, на том, как могут студенты использовать полученные знания при выполнении графических задач и разработке проектов. При изложении теоретического материала большое значение имеют наглядные пособия (модели, макеты, натуральные объекты, компьютерные презентации, образцы графических работ и т.п.).

Большая часть учебного времени отводится на выполнение графических задач. Целесообразно использовать приёмы деловой игры, когда студенты осуществляют деятельность «конструктора» (изменение конструкции детали, разработка сборочных чертежей изделий по художественному эскизу, использование ГОСТов и т.п.).

В АГГПУ им. В.М. Шукшина при изучении инженерной графики внедрена в учебный процесс отечественная система автоматизированного проектирования КОМПАС-3D. Осваивая работу в графической системе с использованием встроенных учебных пособий «Азбука КОМПАС-График» и «Азбука КОМПАС-3D, прикладных библиотек, студенты создают двухмерные проектно-конструкторские работы и трехмерные параметрические модели. В рамках освоения чертежно-графического редактора программы КОМПАС 3D бакалавры получают мощный инструмент, способствующий повышению эффективности и качества выполняемых графических работ при курсовом и дипломном проектировании. Поэтому на первом этапе у бакалавров формируется готовность к созданию чертежей в системе КОМПАС-График и трехмерных моделей в КОМПАС-3D.

Оценка образовательных результатов графической подготовки на первом этапе осуществляется по результатам сформированных умений выполненных заданий – *портфолио студента* (графические задачи, проект урока черчения, тест).

На втором этапе графической подготовки студентов, в процессе освоения дисциплин предметной подготовки они «погружаются» в активный процесс разработки проектов предметной среды: проекты изделий из конструкционных и текстильных материалов; проекты изделий декоративно-прикладного направления (из различных материалов и видов художественной обработки); проекты объектов техники (модели автомобилей, механические игрушки и т.д.); дизайн-проекты костюмов; проекты объектов труда обучающихся по предмету «Технология» [5].

На третьем этапе графической подготовки студентов, при прохождении технологической (проектно-технологической) учебной практики студенты получают опыт проектирования объектов труда школьников. Объект труда разрабатывается с учетом его реализации при организации учебной деятельности учащихся по одному из разделов программы предмета «Технология». При разработке проекта объекта труда школьников студент использует полученные ранее знания и умения по созданию конструкторской и технологической документации в соответствии с требованиями ГОСТ ЕСКД и самостоятельно добывает новые для решения проектных задач.

Также на данном этапе студенты выполняют курсовую работу по дисциплине «Теоретические основы по профилю подготовки «Технология»», в которой разрабатывают проект средств обучения для предметной области «Технология».

Четвертый этап. В процессе производственной педагогической практики студенты осуществляют деятельность учителя предмета «Технология»: обучают школьников основам черчения; разрабатывают задачи для практических работ учащихся (чертежи и технологические карты на объекты труда); изготавливают наглядные пособия для проведения занятий (эскизы, чертежи, изделие); руководят проектной деятельностью школьников по проектированию предметной среды.

На последнем этапе графической подготовки студенты выполняют выпускную квалификационную работу. В соответствии с принятым Положением о ВКР бакалавров педагогического образования профиля «Технология» работа носит комплексный характер. Выпускная работа представляет синтез теоретических аспектов педагогики, экспериментального педагогического исследования, разработанных методических рекомендаций и проекта средств обучения для одного из разделов предметной области «Технология». Разработанное студентом средство обучения должно отличаться новизной, а оформленная конструкторская и технологическая документация соответствовать требованиям ГОСТ ЕСКД.

Таким образом, автором исследования разработана и внедрена в учебный процесс системно-деятельностная модель графической подготовки бакалавров педагогического образования технологического профиля, которая подтвердила свою эффективность. В исследовании графической подготовки бакалавров использован системный, деятельностный и комплексный подходы.

Определены этапы графической подготовки бакалавров, успешность реализации которых заключаются в выполнении следующих условий: содержание и организация обучения построены на основе сочетания «ручной» и «компьютерной» графики, в которой связующим звеном является проектирование предметной среды и средств обучения; быстрый темп освоения теоретического материала о конструкторской и технологической документации с активным использованием наглядных пособий; большую часть времени следует отводить на выполнение графических задач; приобретение опыта использования компьютерных технологий при создании проектно-конструкторских работ только после освоения «ручной» графики; глубокое погружение в деятельность по разработке проектов предметной среды (изделия с использованием различных материалов и технологий обработки, объекты техники и швейные изделия, наглядные пособия и объекты труда); приобретение опыта профессиональной деятельности при проектировании наглядных пособий и объектов труда на учебной практике и курсовом проектировании; приобретение собственного опыта проектирования средств обучения и руководства проектной деятельностью школьников на педагогической практике; разработка оригинального проекта средств обучения для предметной области «Технология» в рамках выпускной квалификационной работы.

Реализация обозначенных организационно-педагогических условий позволит сформировать целостное представление о процессах проектирования предметной среды и обеспечит готовность к осуществлению собственного проектирования и руководству проектной деятельностью обучающихся в создании предметной среды в будущей профессиональной деятельности учителя предметной области «Технология».

Библиографический список

1. *Стратегия научно-технологического развития РФ*: утверждена Указом Президента РФ №642 от 01.12.2016 г. Available at*:* http://kremlin.ru/acts/bank/41449
2. *Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы.* Available at*:* https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
3. Овтов В.А. Специфика инженерно-графического образования в аграрном вузе. *Современные проблемы развития образования.* 2017; № 1: 41 – 43.

4. Мамырина Н.С., Шокорова Л.В. Проблема соотношения ручного и компьютерного проектирования в обучении дизайнеров и художников декоративно-прикладного искусства. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2018; № 4 (22): 80 – 86.
5. Панчук Т.А. Компьютерные технологии как средство графической подготовки бакалавров педагогического образования. *Сборник научных трудов Международной конференции*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2020: 93 – 95.

References

1. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya RF*: utverzhdena Ukazom Prezidenta RF №642 ot 01.12.2016 g. Available at*:* http://kremlin.ru/acts/bank/41449
2. *Koncepciya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologiya» v obrazovatel'nyh organizaciyah RF, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy.* Available at*:* https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/
3. Ovtov V.A. Specifika inzhenerno-graficheskogo obrazovaniya v agrarnom vuze. *Sovremennye problemy razvitiya obrazovaniya.* 2017; № 1: 41 – 43.
4. Mamyrina N.S., Shokorova L.V. Problema sootnosheniya ruchnogo i komp'yuternogo proektirovaniya v obuchenii dizajnerov i hudozhnikov dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2018; № 4 (22): 80 – 86.
5. Panchuk T.A. Komp'yuternye tehnologii kak sredstvo graficheskoj podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj konferencii*. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2020: 93 – 95.

Статья поступила в редакцию 10.05.21

УДК 37.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-176-178

Patachakova S.S., *Head of sector, Methodist for Fine and Decorative Arts, Folk Arts and Crafts, Center of Culture and Folk Art of S.P. Kadyshev (Abakan, Russia), E-mail: patachakova@mail.ru*

AESTHETIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION THROUGH THE WORK OF V.A. TODYKOV. The researcher studies possibilities of aesthetic education of the younger generation through the work of V.A. Todykov and his illustrations to the Khakass heroic epic. The article deals with the experience of identifying mythological images and motifs in the work of the Khakass artist V.A. Todykov. They have come to modern art from the depths of centuries and are characteristic of both professional art and folk visual culture. The article will help to develop the interest of the younger generation in the world of the pioneer artist, whose inspired work is sincerely admired and continues in the works of his contemporaries, and to identify the educational moment that the master creates. As a result, since the second half of the XX century, artists of Khakassia actively use mythological images created by Todykov in fine and decorative arts, folk art crafts and souvenir products of the masters of the Republic of Khakassia. In the history of art, Todykov is a talented graphic artist, working professionally, qualitatively and variously in subjects and genres based on a deep knowledge of the history of the region. He acts as the founder of classical values, on the one hand, of visual and decorative heritage of the Khakass people, on the other hand, he continues folklore traditions with a long history. The works of Todykov still intrigue the public, arouse great interest in graphic creativity. His works contain meaning, truth, the search for which many artists are initially concerned with.

Key words: **Vladimir Todykov, artist, fine art, alyptyg nymakh, Khakass heroic epic, aesthetic education of young generation, traditional values of Khakass people.**

С.С. Патачакова*, зав. сектором, методист по ИЗО и ДПИ, народным художественным ремеслам Центра культуры и народного творчества имени С.П. Кадышева, г. Абакан, E-mail: patachakova@mail.ru*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО В.А.ТОДЫКОВА

В статье рассматривается проблема эстетического воспитания подрастающего поколения через творчество В.А. Тодыкова и его иллюстрации к хакасскому героическому эпосу. Рассматривается опыт выявления мифологических образов и мотивов в творчестве хакасского художника В.А. Тодыкова. Они пришли в современное творчество из глубины веков и характерны как для профессионального искусства, так и для народной изобразительной культуры. Данная статья поможет развить интерес у подрастающего поколения к миру художника-первопроходца, чей вдохновенный труд вызывает искреннее восхищение и находит свое продолжение в работах современников, и выявить воспитательный момент, который несут творения мастера. Начиная со второй половины XX века, художниками Хакасии активно используются мифологические образы, созданные В. Тодыковым в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве, народных художественных ремеслах и в сувенирной продукции мастеров Республики Хакасия. В историю искусства В.А. Тодыков вошел как талантливый график, работающий профессионально качественно и разнообразно в тематиках и жанрах, основанных на глубоком знании истории края. Он выступает как основоположник классических ценностей, с одной стороны, – изобразительного и декоративно-прикладного наследия хакасского народа, с другой – фольклорных традиций с многовековой историей. В настоящее время произведения В. Тодыкова до сих пор интригуют публику, вызывают огромный интерес к графическому творчеству. В его работах заложены смысл, истина, поиском которых изначально озабочены многие художники.

Ключевые слова: **Владимир Тодыков, художник, изобразительное искусство, алыптығ нымах, хакасский героический эпос, эстетичесое воспитание молодого поколения, традиционные ценности хакасского народа.**

Актуальность темы обусловлена тем, что 2021 год в Республике Хакасия официально объявлен Годом хакасского героического эпоса. Героический эпос *(алыптығ нымах)* – это неотъемлемая часть культурного и духовного наследия хакасского народа. До сих пор это самый популярный фольклорный жанр у хакасов. Но детям этот жанр практически не известен. Причину такого безразличия надо искать в происходящем по всему миру процессе всеобщей глобализации, не обошедшем стороной и Хакасию. В ходе этого процесса стираются границы не только между государствами, но и уничтожается историко-культурная самобытность входящих в состав государства этносов, что приводит к кризису самоидентификации представителей разных народов. Наверное, единственным способом избегнуть негативных последствий глобализации можно считать пропаганду среди подрастающего поколения передаваемых на протяжении веков традиций и культуры своего этноса. И наиболее ярким проявлением этнической самобытности, несомненно, является героический эпос как наиболее яркая составная часть фольклора данной народности. «Фольклор народов Сибири – это огромный пласт культуры, ее основа, суть, плоть и кровь. В нем особый способ видения жизни, ее поэтического осмысления бережно сохраняемых с древних времен идеалов красоты, добра и гармонии, в нем история народов со всей ее самобытностью» [1, с. 5]. Многие поколения хакасского народа воспитывались на героическом эпосе, передававшемся в устной традиции на протяжении веков.

Мифологические сюжеты являются основой для фольклора большинства народов, в том числе и для хакасов. На протяжении всей истории искусства мотивы мифов занимают значительное место в формировании сюжетов изобразительного и прикладного искусства. Из глубины веков они перешли в творчество современных мастеров, работающих в разных жанрах изобразительного и прикладного искусства. Одним из ярких представителей этого направления является работавший в 70 – 90-х годах XX века Владимир Александрович Тодыков. Это уникальный мастер, создававший свои произведения в разных жанрах изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Одним из первых он отошел от темы соцреализма в искусстве и стал создавать гравюры, чеканные и резные работы на темы хакасского героического эпоса.

С его лёгкой руки ряд мифологических образов, фигурирующих в произведениях хакасских художников, получают развитие и осмысление во второй половине XX века. Хакасская культура имеет собственный набор основных значений, настолько важных для нее, что они постоянно в ней воспроизводятся. Как показал анализ эпических сюжетов, современные хакасские художники большое внимание уделяют фигурам коня и всадника (богатыря, девы-богатырши). Богатыри

являются выразителями лучших стремлений народных масс и олицетворением героических черт народа.

Теоретической базой исследования послужили публикации хакасских исследователей: Т.М. Высоцкой, И.К. Кидиековой, М.П. Чебодаевой, Ю.И. Чаптыковой, в которых рассматриваются актуальные проблемы изучения героического эпоса хакасов как в литературе, так и в изобразительном искусстве, и идет постоянный поиск современного подхода по сохранению и популяризации эпического наследия.

Следует отметить, что к художественному осмыслению и отображению героического эпоса как одного из драгоценных достояний и величайших достижений хакасского народа обращались и обращаются и по сей день многие представители хакасской творческой интеллигенции (художники А. Асочакова, В. Бутанаев, А. Топоев, Г. Аткнин, В. Тодыков, Р. Субраков, А. Ултургашев, П. Боргояков, А. Котожеков, Г. Сагалаков, В. Кызласов, Л. Анжиганова, А. Абдин, Г. Коков, Т. Душинина, Н. Кобыльцова, Саян Топоев, Л.Баканова, С. Шалгинова-Асочакова и др.).

Но роль первопроходца в освоении богатейшего мира эпических хакасских сказаний всё же принадлежит художнику Владимиру Тодыкову. Его иллюстрации к эпическим произведениям это бесценное достояние Хакасии.

В.А. Фаворский, выступая в Киргизии на конференции, посвящённой героическому эпосу «Манас», говорил следующее: «…эпос, хотя он иногда очень фантастичен, даже сказочен, он, в конце концов, приводит к реальной жизни этого народа. Подошедший однажды к эпосу иллюстратор книги уже не сможет этого забыть. Он все время стоит на земле, хотя и изображает фантастику» [2, с. 49].

Владимир Александрович Тодыков (1938 – 1994) одинаково хорошо работал в различных жанрах изобразительного и декоративно-прикладного искусства. За свою жизнь профессионально освоил резьбу по дереву, чеканку, живопись и графику. Его произведения отличаются документально точным воспроизведением элементов хакасской культуры. «Значение творчества выдающегося художника-графика В.А. Тодыкова для изобразительного искусства Хакасии трудно переоценить: благодаря ему, хакасское искусство, прежде существовавшее лишь в словесном и музыкальном выражении, было воплощено в рисунке, который точно совпал с образами, возникавшими в воображении слушателей – он стал продолжателем традиций древнего искусства» [3, с. 78].

В 70 – 80-х годах В. Тодыков в Хакасии считался самым востребованным художником. Он работал в разных жанрах: от огромных резных и чеканных панно на фасадах зданий (здание рынка, гостиницы «Хакасия» и т.д.) до миниатюрных иллюстраций к произведениям хакасских писателей и поэтов. Во многом его произведения смогли придать нашему городу особый национальный колорит и создать его неповторимое лицо. Его графические иллюстрации служили подлинным украшением хакасских героических сказаний, дошедших до нас из глубины веков и сохранённых благодаря многим поколениям безымянных сказителей-хайджи. Для того чтобы отразить в своем творчестве образы персонажей героического эпоса, мало показать профессионализм художника, необходимо найти особый подход к каждой работе, основанный на глубоких знаниях в области истории, природы Хакасии, обычаев и традиций коренного населения. У Владимира Тодыкова «большое значение придавалось колориту, в разработке которого учитывались специфические особенности национального чувства цвета, цветовая гармония народного творчества, окружающей среды» [4].

«В 1968 году в Хакасском книжном издательстве вышла иллюстрированная книга В.А. Тодыкова с текстом эпоса «Алтын Арыг» [5]. «Книга «Алтын Арыг» явилась результатом долгого процесса вживания в глубокие пласты эпоса с его особой метафоричностью и богатством образов. Особенность графического языка в том, что линия и штрихи создают и рисунок, и тон. Динамичные линии в иллюстрации оттеняют главную мысль эпоса: борьба доброго, светлого, земного начала, которое олицетворяет Алтын Арыг, с темными, злыми силами» [3]. Способность переводить эпос на язык изобразительного искусства обусловлен масштабом знаний в этой сфере, умением предвидеть глубину и многозначность образа. Великолепное владение знаками и символами, выразительностью формы и цвета, по сути, позволяет художнику «проиллюстрировать» самые сложные книги. Литературный образ Алтын Арыг становится образом изобразительным, наполняется цветом и обретает форму. Выделяя этнически маркированные сюжеты и характерные черты изобразительной манеры Тодыкова, соотносящиеся с этнической тематикой, историей, мифологией, культурным наследием Хакасии, мы можем выделить специфику визуальных символов, узнаваемых даже неподготовленными зрителями. Среди них – обращение к этнографическому материалу, предельно условному героическому прошлому, стремление к стилизации, помещение сюжета в узнаваемый ландшафт (степь, курганы), обилие этнических маркеров.

«Основной гуманистический пафос эпического сказания выражен в стремлении героев защитить и возвысить Землю и человека на ней. В иллюстрации Тодыкова реальность переплетается с фантастикой, лиризм – с тяготением к эпическому строю. Композиции листов построены с учетом специфики эпического времени и пространства. Главное событие дается крупным планом. Герой находится в центре рассказа, а природа является фоном и адресом происходящих событий. Весьма примечательны орнаментальные заставки к листам композицией. Они вырастают из рогов и других деталей изображения животных. Они порой выступают самостоятельной конструкцией» [3].

В вышедшей в 2019 году статье М.П. Чебодаевой отмечается, что «художник словно вживается в мир народных образов и представлений. В изображениях главных героев сказания, в образном строе, в орнаментике ясно чувствуется дыхание культуры енисейских кыргызов в передаче быта, одежды и утвари. В них есть и драматизм, и напряжение. Свободная и обобщающая манера трактовки сказания в целом у В. Тодыкова основана на зорких жизненных наблюдениях. Художника отличают завидная острота восприятия, хороший, точный глаз и тонкий вкус» [1, с. 83].

Приемы изображения героев произведений «Айдолай», «Хан Мирген», «Алтын Тайчы», «Хара Хусхун», «Ай Хуучын», «Алтын Арыг» художник органично объединяет единой выразительной пластикой, и это отображается одним композиционным, стилистическим и образным языком. Пластические линии вторят ритмическому рисунку всей картины и созвучны с каждой ее частью. Анализируя произведение «Алтын Арыг», искусствовед, кандидат исторических наук И.К. Кидиекова видит в Тодыкове «художника, корнями вышедшего из развитой системы представлений об окружающем мире, который находит отражение как в древнем наскальном искусстве, так и в устной поэтической традиции в форме героического эпоса, народных сказок, поэтики и мудрости народа, в составном элементе обрядовой стороны шаманизма – изображении богов и духов. Для В. Тодыкова графика была наиболее комплексной и богатой возможностями передать свое мироощущение. Его искусство как творение есть не только соотносимый с миром образ, но и готовый аспект целого мира» [3].

В своих работах Владимир Тодыков использует сразу несколько стилей, решений, приемов в создании художественных образов, объединенных общей тематикой. Лексический язык композиции задает тон и пластику, своеобразный декор и особую технику исполнения. Все линии в его графике живут не отдельной жизнью, а органично объединены единой выразительной пластикой, говорят одним композиционным, стилистическим и образным языком. Они вторят ритмическому рисунку всей картины и созвучны с каждой ее частью. Графические листы художника притягивают взор зрителя, они понятны всем, кто знаком с культурными традициями хакасского народа. В образах, порой очищенных до знака, выявляется зрелое и устойчивое отношение художника к бытию, искусству, его истории, так как, изображая богатырей в сражении, он оживляет эпос, народные сказки. Благодаря своему таланту и знанию истории, он зримо восстанавливает прошлое своего народа.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в эпоху всеобщей глобализации и нивелировки культурных и исторических традиций различных этносов, вплоть до создания всеобщего универсального общества потребителей, хакасский героический эпос (алыптыг нымах) учит нас беззаветному, самоотверженному служению своему народу, мужеству и стойкости, верности традициям, вере в неизменную победу добра над злом и несправедливостью. Созданные В. Тодыковым иллюстрации дали мощный толчок для творчества хакасских художников, мастеров-прикладников, дизайнеров. Это не просто знакомство с индивидуальным восприятием иллюстраций, созданных В. Тодыковым, это возможность прикоснуться к особому миру творца-первопроходца, чей вдохновенный труд вызывает искреннее восхищение и находит свое продолжение в работах последователей.

Материалы данного исследования могут быть использованы учителями школ и преподавателями учебных заведений при подготовке занятий, посвящённых хакасскому героическому эпосу и творчеству художников Хакасии. Кроме того, их можно применять при подготовке мероприятий, ставящих своей целью пропаганду традиционных культурных ценностей и моральных устоев хакасского народа.

Таким образом, анализируя изложенные в данном исследовании материалы, можно сделать следующие выводы:

- в 70 – 80-х годах властями поддерживались все художники, в своём творчестве придерживающиеся идей соцреализма. Сложно теперь сказать, правы были они или не правы, но, во всяком случае, вся идеология и философия искусства была подчинены определённой идее;
- В.А. Тодыков нашел в своих работах новые для того времени эпические формы графики. Его работы и сюжеты ритмически совпадали с мало востребованным и практически неизвестным в ту пору широкому кругу читателей хакасским героическим эпосом. Хакасский народ воспринял не бытовые сцены нашей прошлой жизни, а эпические моменты, имеющие огромное воспитательное воздействие. Владимир Тодыков – это тот самый художник, который смог выразить графически то эмоционально-чувственное содержание, которое есть в наших героических сказаниях. Это был самый яркий представитель данного направления среди хакасских художников;
- В конце 60-х годов В. Тодыков начинал исследовать в то время практически неисследованную сферу, связанную с древним прошлым хакасского народа. Причин было несколько: во-первых, на это время пришелся пик деятельности этнографа В.Е. Майногашевой, собиравшей и популяризировавшей хакасский героический эпос. В это же время в Хакасии и на юге Красноярского края работали десятки археологических экспедиций в зоне мелиоративных работ и ложа будущего Красноярского водохранилища, и любой грамотный человек считал своим долгом разбираться в древнем прошлом нашего региона;
- в произведениях художника чувствуется особый сакральный дух культуры, дух народа. Автор в своих произведениях передает свою национальную

культуру, дух народа и «заряжает» каждого зрителя. Его художественные произведения отражают национальный колорит, самобытное мировоззрение и своеобразный пластический язык графической манеры;

• «его несомненная заслуга в становлении и развитии хакасской графики в том, что он сумел всех «заразить» культом прошлого. Историзм стал чертой романтического сознания художников и определил характер их творчества» [4];

• мотивы хакасского героического эпоса, нашедшие выражение в творчестве В.А. Тодыкова, помогают выразить идею сохранения самобытности и аутентичности хакасского народа.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы мы видим в изучении творчества хакасских художников, работающих в этническом стиле, и популяризации хакасского эпического наследия в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Анализ состояния и развития «тодыковских» графических мотивов, используемых в художественном творчестве Республики Хакасия, показывает, что наиболее популярные и востребованные направления на сегодняшний день в декоративно-прикладном искусстве – это резьба по дереву, хакасская национальная вышивка, керамика, войлоковаляние, изготовление сувенирных национальных кукол, а в изобразительном – графика. Сохранившиеся до наших дней образцы работ мастера дают современным художникам основу для новых творческих поисков. Эта в своё время новая страница в хакасском искусстве открыла для современных художников перспективы в области возрождения традиций нематериального культурного наследия хакасского народа.

Библиографический список

1. *Хакасский героический эпос: история и современность*: Материалы республиканского научно-практического семинара, посвященного 75-летию Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории. Available at: http://haknii.ru/files/4.07.2019%20g%20Sbornik.pdf
2. Грибоносова-Гребнева Е.В., Фаворский В. Эпический стиль. Киргизская серия рисунков. *Искусство Евразии*. 2016; № 1 (2): 100 – 109. Available at: https://readymag.com/u50070366/501557/22/
3. Кидиекова И.К. Мир образов Владимира Тодыкова. *Хакасия*. 2003; 4 июня.
4. Высоцкая Т.М. Из истории создания Союза художников Республики Хакасия. *Художники Хакасии: Альбом-каталог*. Красноярск, 2009: 7 – 11.
5. *Алтын Арыг. Богатырские сказания, записанные от С.П. Кадышева*. Подготовка к изданию Т.Г. Тачеевой; художник В. Тодыков. Абакан: Хакасское издательство, 1987.

References

1. *Hakasskij geroicheskij `epos: istoriya i sovremennost'*: Materialy respublikanskogo nauchno-prakticheskogo seminara, posvyaschennogo 75-letiyu Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii. Available at: http://haknii.ru/files/4.07.2019%20g%20Sbornik.pdf
2. Gribonosova-Grebneva E.V., Favorskij V. `Epicheskij stil'. Kirgizskaya seriya risunkov. *Iskusstvo Evrazii*. 2016; № 1 (2): 100 – 109. Available at: https://readymag.com/u50070366/501557/22/
3. Kidiekova I.K. Mir obrazov Vladimira Todykova. *Hakasiya*. 2003; 4 iyunya.
4. Vysockaya T.M. Iz istorii sozdaniya Soyuza hudozhnikov Respubliki Hakasiya. *Hudozhniki Hakasii: Al'bom-katalog*. Krasnoyarsk, 2009: 7 – 11.
5. *Altyn Aryg. Bogatyrskie skazaniya, zapisannye ot S.P. Kadysheva*. Podgotovka k izdaniyu T.G. Tacheevoj; hudozhnik V. Todykov. Abakan: Hakasskoe izdatel'stvo, 1987.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 372.881 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-178-180

Chesnokova N.E., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

MENTAL MAPS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MASTER STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES. The article is devoted to the issues of teaching monologue speech in a foreign language to master students of technical specialties due to the updating of Federal state educational standards of the third generation ++ (3++). The concept of monologue speech is considered, difficulties that master students usually face when constructing a monologue of a professional nature are analyzed, and the existing teaching approaches and methods are described. It is proposed to use the technology of mental maps as a support for building a monologue in a foreign language. The potential of mental maps in teaching is revealed, their types and rules of creation are described. Examples of mental maps and tasks for teaching a professional foreign language to master students of technical specialties are given, and their effectiveness is justified.

Key words: **foreign language, monologue speech, master students of technical specialties, mental maps.**

Н.Е. Чеснокова, *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена вопросам обучения монологической речи на иностранном языке магистрантов технических специальностей в связи с обновлением Федеральных государственных образовательных стандартов (3++). Рассматривается понятие «монологическая речь», анализируются трудности, с которыми сталкиваются магистранты при построении монологического высказывания профессионального характера, описываются существующие подходы обучения. Предлагается использовать технологию ментальных карт в качестве опоры для построения монолога на иностранном языке. Раскрывается потенциал ментальных карт в обучении, описываются их виды и правила построения. Приводятся примеры ментальных карт и задания для работы при обучении профессиональному иностранному языку магистрантов технических специальностей, обосновывается их эффективность.

Ключевые слова: **иностранный язык, монологическая речь, магистранты технических специальностей, метальные карты (интеллект-карты, карты памяти).**

Согласно обновлённым Федеральным государственным стандартам высшего образования (ФГОС ВО 3++) дисциплина «Профессиональный иностранный язык» в магистратуре нацелена на развитие универсальной компетенции (УК-4). В результате обучения магистрант должен уметь применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия. Среди индикаторов достижения этой компетенции на основе документа можно выделить следующие: «УК 4.1 – Устанавливает и развивает профессиональные контакты в соответствии с потребностями совместной деятельности, включая обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия. УК4.2 – Составляет, переводит и редактирует различные академические тексты (рефераты, эссе, обзоры, статьи и т.д.). УК-4.3 – Представляет результаты академической и профессиональной деятельности на различных публичных мероприятиях, включая международные, выбирая наиболее подходящий формат. УК-4.4 – Аргументированно и конструктивно отстаивает свои позиции и идеи в академических и профессиональных дискуссиях на государственном языке РФ и иностранном языке» [1].

Анализ индикаторов позволяет заключить, что в рамках освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» магистрантам предстоит овладеть навыками публичных выступлений на иностранном языке. Публичные выступления предполагают умение вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения, представлять результаты своих исследований и отвечать на вопросы. Этот вид деятельности заключается в чтении и обработке большого объёма информации на иностранном языке с последующим структурированием, систематизацией и представлением слушателям. Данная работа посвящена вопросам обучения монологической речи магистрантов технических специальностей на иностранном языке и поиску эффективных средств и технологий для достижения этой цели.

Обучению монологической речи на иностранном языке посвящено большое количество работ зарубежных и российских исследователей (К.А. Габеева, Т.В. Дроздова, Т.В. Кондрашина, М.В. Куимова, Т.С. Серова, В.В. Тарасенко,

Е.А. Шатурная, М.В. Шевцова, В.В. Чистякова, D. Bryan, C. Mosey), свидетельствующих о том, что проблема является актуальной и неполностью решённой на сегодняшний день. Монологическая речь представляет собой развёрнутое высказывание одного лица, состоящее из ряда предложений, между которыми имеется логическая, смысловая и лингвистическая связь. Этот вид речи обладает определёнными психологическими, коммуникативными и лингвистическими особенностями [2]. Монологическое высказывание имеет определённую коммуникативно-смысловую структуру, в нём есть определённая тематика, представляющая собой соотнесённость высказывания с какой-то общей темой – макротемой, а также наличие в высказывании собственной темы, распадающейся, в свою очередь, на ряд подтем, или микротем.

Профессионально направленная монологическая речь характеризуется логичностью, аргументированностью, последовательностью изложения содержания, структурной четкостью. Эта форма речи включает в себя достаточно длинные полносоставные фразы, использование профессиональной терминологии, иногда эта речь может сопровождаться опорой на визуальные источники информации для улучшения понимания содержания реципиентами. Как подчёркивает Л.В. Скалкин, «построение монолога – это, прежде всего, повышенная нагрузка на память (оперативную и долговременную), мышление и речепроизводительные механизмы человека» [2].

Как показывает практика и многочисленные исследования, результаты обучения иностранному языку на неязыковых факультетах свидетельствуют о том, что чаще всего степень владения магистрантами монологической речью не соответствует требованиям. У обучающихся возникают сложности с планированием содержания монологов и их языковым оформлением, нарушения связности и последовательности, смысловые пробелы [3, с. 30], наблюдается отсутствие умения передавать информацию последовательно и логично отражать ее содержание, делать выводы и обобщения [4, с. 76].

Очевидно, что при обучении монологической речи необходимы опоры как стимул к размышлению, которые будут служить основой для построения предложения и связанных высказываний. В качестве таких опор предлагается использовать микротекст и ряд игровых элементов (С.В. Нестерова, Т.С. Серова), видеофильм (С.О. Даминова), печатный текст (Т.В. Дроздова, О.С. Милотаева), логико-синтаксическую схему (П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева), графические организаторы (Е.Б. Крутских, А.Е. Сиземина). Из приведённых примеров можно заключить, что опоры бывают разными, но их основная функция заключается в порождении стимула для речевого высказывания за счёт вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом обучающихся.

Как отмечалось ранее, при изучении профессионального иностранного языка магистранты работают с большим количеством литературы из англоязычных источников с целью представления результатов своих исследований в различных форматах: презентация, доклад, реферат, обзор прочитанной статьи. Извлечение, обработка и управление таким объёмом информации требует применения новых средств. Для решения этой задачи предлагается использовать **технологию ментальных карт** как инструмента, способствующего структуризации и сохранению информации на иностранном языке для последующего эффективного воспроизводства. В основе технологии лежит представление о принципах работы человеческого мозга, таких как ассоциативное мышление, визуализация мысленных образов, целостное восприятие. Известно, что основными функциями мозга являются восприятие, анализ, хранение, воспроизведение и управление информацией. Левое полушарие мозга отвечает за логические аспекты, а правое решает абстрактные задачи. Ментальные карты интегрируют работу обоих полушарий мозга, позволяя извлекать информацию из памяти в виде связанной цепочки элементов.

Первые упоминания об использовании ментальных карт встречаются в научных трудах прошлого столетия, однако большую известность и применение в обучении различным дисциплинам они получили во второй половине двадцатого века. Ментальные карты (иногда их называют карты памяти/ ума, интеллект-карты) впервые предложил английский психолог, Нобелевский лауреат Тони Бьюзен, автор методики запоминания, творчества и организации мышления. Как утверждает автор, «все дело в особенностях нашего мышления, так как оно организовано не линейно, а имеет ветвящуюся структуру, каждое понятие в нашей голове связано с другими понятиями, эти и другие понятия связаны с третьими и так далее, это особый метод записи разного рода материала в виде радиантной (многомерной) структуры» [5]. Таким образом, ментальные карты как образовательный инструмент представляют собой удобную и эффективную технику визуализации мышления и способ структурирования запоминания.

При обучении иностранным языкам ментальные карты могут быть использованы для представления новой информации по теме, при работе с лексическим материалом, в особенности, когда необходимо показать логико-смысловые связи, при пересказе текстов как основа для письменной речи. Построить ментальные карты можно разными способами. Традиционная форма предполагает использование бумаги и цветных карандашей/фломастеров, в цифровом / электронном формате применяются специальные программы Mind Maps [6], MindMeister [7] и другие. При работе с магистрантами в эпоху цифровизации мы рекомендуем использовать электронный формат, что будет способствовать развитию навыков работы с программами на иностранном языке, а также целесообразно и удобно с точки зрения составления, хранения, редактирования и воспроизводства информации.

Составление ментальных карт основано на определённых правилах, отличающих их от других схем, графиков и диаграмм. В центре всегда располагается основное понятие, которое выделяется ярким цветом. От центрального понятия расходятся изогнутые ветви ассоциаций (подтемы), количество которых не должно превышать семь. На каждой ветке записывается одно – два слова, и по возможности размещается ассоциирующийся графический образ. Ветви желательно выделять разными цветами. Затем каждая ветка разделяется на подтемы второго уровня, на ветке второго уровня также записывается одно или два слова, и располагается графический образ ассоциаций. Рекомендуется ограничиться 3 взаимосвязанными уровнями для целостного восприятия информации [8]. Таким образом мы получаем способ изображения информации в виде диаграммы, визуально содержащий ключевое слово или образ, и второстепенные идеи, расположенные по радиусу.

Стоит отметить, что технология работы с ментальными картами осуществляется на основе логически последовательных этапов и имеет свои особенности. На 1 этапе преподаватель готовит ментальные карты самостоятельно на основе темы занятия и лексического содержания для работы в аудитории. Магистранты учатся строить монологическую речь на основе заданных карт, при этом допускается внесение корректив и их содержательное расширение. Затем преподаватель объясняет правила организации и построения ментальных карт, демонстрирует программы и их функционал для создания карт. На 2 этапе магистранты самостоятельно составляют ментальные карты на основе прочитанного или изученного материала на иностранном языке и представляют на занятиях результаты своей работы в различных формах: презентация, реферирование статьи, доклад. На 3 этапе магистранты обмениваются своими картами и предлагают друг другу в парах/ мини-группах воспроизвести содержание материала. Такой обмен картами заставляет активизировать речемыслительные способности партнёров, побуждает их размышлять, задавать уточняющие вопросы. Особенность этого этапа заключается в том, что здесь происходит переход от монологической к диалогической речи, что очень важно для развития навыков говорения.

Далее продемонстрируем примеры и задания для работы с ментальными картами при обучении профессиональному иностранному языку магистрантов технических специальностей.

Тема: Construction Industry. Магистранты знакомятся с темой «Строительная промышленность», комментируют содержание ментальной карты (рис. 1), проводят сравнение строительной промышленности в России и Великобритании, приводят примеры завершённых строительных объектов из различных секторов.

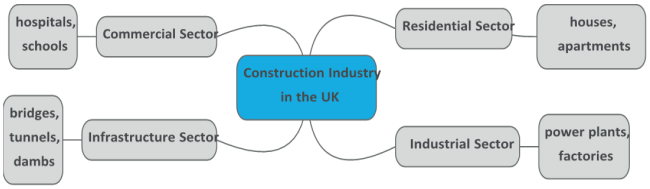


Рис. 1. Construction Industry

Тема: Network Topologies. Магистранты знакомятся с разновидностями соединений сети (рис. 2), строят монологические высказывания на основе ментальной карты, обсуждают преимущества и недостатки каждой из топологий, предлагают свои решения при определённых условиях. Следует отметить, что карта может быть значительно расширена дополнительными ветвями и подтемами, в данном случае это только основа.

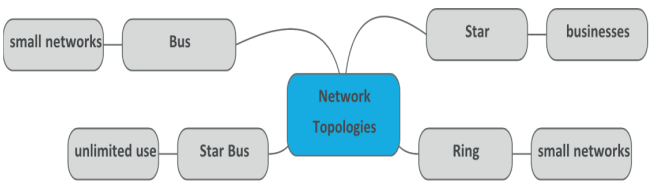


Рис. 2. Network Topology

Тема: How energy is produced. Alternative Power Sources. Магистранты изучают ментальную карту «Альтернативные источники энергии» (рис. 3), комментируют содержание, обсуждают преимущества и недостатки, приводят примеры существующих станций, работающих на альтернативных источниках, при необходимости могут дополнить информацией.

В заключение следует отметить, что при обучении иностранным языкам ментальные карты могут быть использованы при работе с любым материалом, когда необходимо кратко, наглядно и структурированно представить большой объем информации. Они наглядно демонстрируют взаимоотношения между явлениями, позволяют объединить большое количество данных и выстроить иерархию и, таким образом, служат опорой для усвоения, систематизации и дальнейшего

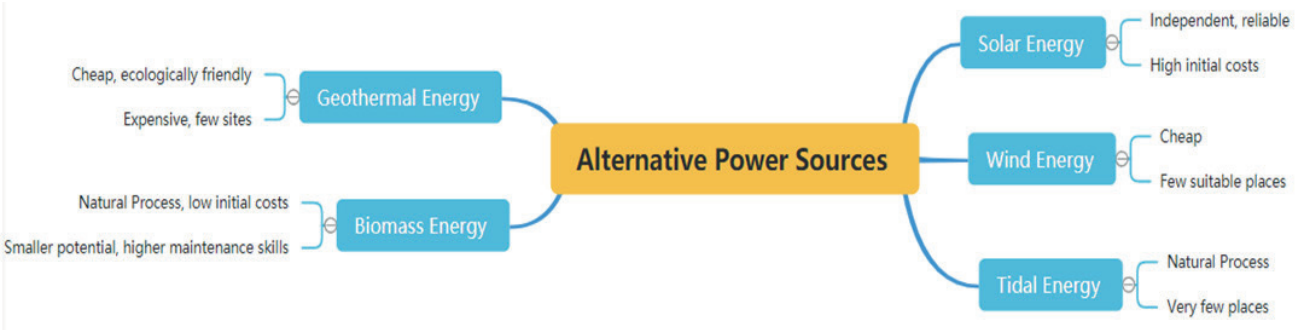


Рис. 3. Alternative Power Sources

воспроизведения знаний. При обучении профессиональному иностранному языку магистрантов технических специальностей ментальные карты использовались в качестве опор для эффективного управления процессом монологического высказывания.

Как показал опыт работы с магистрантами технических специальностей в Сургутском государственном университете, ментальные карты раскрывают творческие способности обучающихся, помогают легче воспринимать и структурировать сложный терминологический материал, развивают навыки работы с программами на иностранном языке, являются стимулом для построения монологической речи. Создавая собственные ментальные карты, магистранты могут выполнить обзор прочитанной статьи, подготовить презентацию, доклад, реферат, что соответствует цели обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре согласно обновлённым ФГОС 3++. Перспективу работы мы видим в разработке и подготовке пособия по темам дисциплины на основе ментальных карт.

Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru
2. Скалкин Л.В. *Обучение монологическому высказыванию*. Киев: Радянська школа, 1983.
3. Дроздова Т.В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе. *Образование и педагогические науки*. 2018; № 2 (2): 30 – 35.
4. Даминова С.О. К вопросу об обучении иноязычной профессионально направленной научной монологической речи магистрантов неязыковых направлений подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 6 (24): 72 – 78.
5. Бьюзен Т. *Супермышление*. Перевод с английского Е.А. Самсонов. Минск: Попурри, 2008.
6. *Free Online Mind Mapping*. Available at: https://www.mindmup.com/
7. *MindMeister*. Available at: https://www.mindmeister.com/
8. Бершадская Е.А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся. *Педагогические технологии*: профессиональный журнал для технологов образования. 2009; № 3: 17 – 21.

References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru
2. Skalkin L.V. *Obuchenie monologicheskomu vyskazyvaniyu*. Kiev: Radyans'ka shkola, 1983.
3. Drozdova T.V. Osobennosti obucheniya studentov monologicheskomu vyskazyvaniyu na inostrannom yazyke v vuze. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 2 (2): 30 – 35.
4. Daminova S.O. K voprosu ob obuchenii inoyazychnoj professional'no napravlennoj nauchnoj monologicheskoj rechi magistrantov neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 6 (24): 72 – 78.
5. B'yuzen T. *Supermyshlenie*. Perevod s anglijskogo E.A. Samsonov. Minsk: Popurri, 2008.
6. *Free Online Mind Mapping*. Available at: https://www.mindmup.com/
7. *MindMeister*. Available at: https://www.mindmeister.com/
8. Bershadskaya E.A. Primenenie metoda intellekt-kart dlya formirovaniya poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya. *Pedagogicheskie tehnologii*: professional'nyj zhurnal dlya tehnologov obrazovaniya. 2009; № 3: 17 – 21.

Статья поступила в редакцию 11.05.21

УДК 378.146:51

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-180-185

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Higher Mathematics Department, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*
***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*

THE EXPERIENCE OF ARRANGING CONVENTIONAL PROCEDURES OF ONGOING MONITORING OF MATHEMATICAL DESCIPLINES LEARNING ACHIEVEMENTS AT DISTANCE LEARNING IN A PANDEMIC. The article deals with the process of arranging ongoing and intermediate monitoring of technical specialties students learning achievements in teaching disciplines "Mathematics", "Mathematical analysis", "Algebra" in a pandemic using educational distance technologies. The authors reveal problems of forced transition from full-time education to distance learning. The methods of using the teaching environment of *Moodle* are considered. The article lists the procedures of ongoing learning achievements monitoring and intermediate attestation at distance learning using e-mail, chats and video communication. The article presents a comparative analysis of final results of performing standard calculations, questioning and tests in above-mentioned disciplines for two versions: in traditional education and in distance learning in a pandemic. At the end of the article the conclusion is made that the transition of universities to distance learning has had a negative impact on the quality of educations.

Key words: **pandemic, intermediate attestation, distance educational technologies, ongoing learning achievements monitoring, unguided work monitoring.**

***Е.А. Швед**, канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. зав. каф. высшей математики, Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***В.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru*
***Л.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕПРИНЯТЫХ ФОРМ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Статья посвящена процессу организации проведения текущего и промежуточного контроля студентов технических специальностей вуза при обучении дисциплинам «Математика», «Математический анализ» и «Алгебра» в условиях пандемии с применением образовательных дистанционных технологий. Авторы раскрывают проблемы, связанные с вынужденным переходом с очной формы обучения на дистанционную. В статье рассматриваются методы работы вузов в учебной среде Moodle. Описываются формы проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в условиях дистанционного обучения с использованием электронной почты, чатов и видеосвязи. В статье приведен сравнительный анализ итоговых результатов выполнения типовых расчетов, опросов и контрольных работ по указанным выше дисциплинам для двух вариантов их проведения: при традиционной форме обучения и в условиях пандемии при дистанционной форме. В заключение делается вывод о том, что переход вузов на дистанционную форму обучения в целом оказал негативное влияние на качество обучения.

Ключевые слова: **пандемия, промежуточная аттестация, дистанционные образовательные технологии, текущий контроль успеваемости, контроль самостоятельной работы.**

В условиях пандемии COVID-19 перед вузами становится актуальной проблема перехода на дистанционное обучение с полной заменой очной формы обучения дистанционной. Общепринятые формы проведения занятий контактной работы с обучающимися претерпели ряд изменений, связанных с необходимостью проводить все виды занятий в электронной информационно-образовательной среде. Анализ эффективности такого перехода требует подробного изучения с целью дальнейшего усовершенствования применяемых форм и методов обучения и определяет актуальность дальнейших исследований указанной выше проблемы.

Объектом исследования являются общепринятые формы контроля текущей успеваемости по математическим дисциплинам. Предметом выступают формы контроля текущей успеваемости по математическим дисциплинах при дистанционном формате обучения в условиях пандемии.

Основными научными методами решения проблемы нашего исследования являются следующие: описание разработанных методов проведения текущего контроля успеваемости в условиях дистанционного обучения, а также анализ, сравнение и изучение полученных результатов и эффективности применяемых методов.

Существуют различные технологии дистанционного обучения [1; 2]. В последние годы многие отечественные вузы проводят заочное обучение дистанционно в системе Moodle. А также используют смешанную форму подготовки для обучения студентов очного отделения. Например, Алтайский государственный университет делится опытом применения Moodle в обучении магистрантов факультета психологии и педагогики [3].

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета применяет электронные образовательные курсы по основным разделам физики на физико-математическом факультете [4]. В Томском национальном исследовательском государственном университете учебная среда Moodle применяется для обучения студентов английскому языку [5]. В Сибирском федеральном университете LMS Moodle используют при обучении иностранному языку в аспирантуре [6].

В Негосударственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Московском институте энергобезопасности и энергосбережения итоговое оценивание студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, происходит при помощи учебной среды Moodle. «Система Moodle производит балльное и рейтинговое оценивание: важным компонентом здесь выступает система тестирования, которая требует от преподавателя существенных временных затрат на этапе создания» [7, с. 56 – 57].

В условиях пандемии во многих вузах тестирование стало основным методом проведения текущего и промежуточного контроля для студентов всех форм обучения [8; 9].

В Омском государственном университете путей сообщения дистанционное обучение проводится также при помощи учебной среды Moodle. Авторы имеют опыт по созданию тестов в этой среде для студентов заочного факультета. За несколько недель перед запуском курса по дисциплине «Математика» были разработаны тесты с вычисляемыми типами вопросов для проведения автоматизированного промежуточного и итогового контроля успеваемости. Данные тесты не требуют регулярного обновления, т.к. используют генератор случайных чисел и LaTeX для формирования формулировок вопросов/задач и ответов к ним. Таким образом, данная разработка обходит такие основные недостатки классических тестов, как: 1) регулярное обновление базы вопросов/задач или загрузки новых изображений с ними; 2) борьба со списыванием или угадыванием ответов. В условиях цейтнота из-за пандемии и трудоемкости создание подобных тестов было отложено и заменено переводом традиционных форм текущего контроля успеваемости в дистанционный формат обучения с использованием электронной почты, чатов и видеосвязи [10].

Материалом для нашего исследования послужил конкретный процесс проведения текущего контроля успеваемости, который имел место в течение весеннего семестра 2019 – 2020 учебного года по ряду дисциплин математического цикла в Омском государственном университете путей сообщения.

Дисциплинами, послужившими материалом для исследования в этом проекте, стали следующие: «Математика» (четвертый семестр для специализаций специальности 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов), «Алгебра» и «Математический анализ» (второй семестр для специализаций специальностей 10.05.02. Информационная безопасность телекоммуникационных систем, 10.05.03 Информационная безопасность автоматизированных систем, 10.05.04 Информационно-аналитические системы безопасности).

Прежде чем анализировать полученные результаты, разберем существующие формы проведения контроля при очной форме обучения согласно действующим рабочим программам указанных выше дисциплин.

Подробные перечни точек текущего контроля успеваемости с применением рейтинговой системы оценивания, принятой в Омском государственном университете путей сообщения, приведены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Контрольные точки 2 семестра по дисциплине «Математический анализ»

Примерный номер недели	*Контрольная точка*	*Количество баллов (максимальное)*
28	Типовой расчет № 1 «Исследование функции и построение графика»	100
29	**Контрольная неделя**	**100 баллов = 100%**
32	Типовой расчет № 2 «Функции нескольких переменных»	30
32	Контрольная работа по теме «Функции нескольких переменных»	35
33	Письменный опрос по теории (тема «Функции нескольких переменных»)	35
34	**Контрольная неделя**	**200 баллов = 100%**
36	Типовой расчет № 3 «Кратные интегралы»	20
36	Контрольная работа по теме «Кратные интегралы»	20
39	Типовой расчет № 4 «Теория поля»	20
40	Контрольная работа по теме «Теория поля»	20

Таблица 2

Контрольные точки 2 семестра по дисциплине «Алгебра»

Примерный номер недели	*Контрольная точка*	*Количество баллов (максимальное)*
27	Типовой расчет № 1 «Матрицы, определители и системы линейных уравнений»	40
27	Контрольная работа «Системы линейных уравнений»	60

29	**Контрольная неделя**	**100 баллов = 100%**
33	Типовой расчет № 2 «Векторные и евклидовы пространства»	25
34	Письменная работа «Линейные преобразования»	75
34	**Контрольная неделя**	**200 баллов = 100%**
39	Письменная работа «Группы. Кольца. Поля»	100
39	**Контрольная неделя**	**300 баллов = 100%**
40	Итого за семестр	300 баллов= 100%

Таблица 3

Контрольные точки 4 семестра по дисциплине «Математика»

Примерный номер недели	*Контрольная точка*	*Количество баллов (максимальное)*
26	Защита типового расчета № 1 «Комбинаторика», типового расчета № 2 «Случайные события», типового расчета № 3 «Формула полной вероятности и формулы Байеса»	40
27	Защита типового расчета № 4 «Схема Бернулли», типового расчета № 5 «Дискретные случайные величины»	30
28	Типовой расчет № 6 «Непрерывные случайные величины и их числовые характеристики»	30
29	**Контрольная неделя**	**100 баллов = 100%**
30	Письменный опрос по теории (раздел «Теория вероятностей»).	35
32	Защита типового расчета № 7 «Важнейшие законы распределения непрерывных случайных величин и их свойства»	20
33	Коллоквиум «Непрерывные случайные величины»	45
34	**Контрольная неделя**	**200 баллов = 100%**
36	Защита типового расчета по математической статистике	65
38	Типовой расчет № 7 «Корреляция»	35
39	**Контрольная неделя**	**300 баллов = 100%**
40	Итого за семестр	300 баллов= 100%

Опишем каждую из применяемых форм текущего контроля успеваемости, отмечая возможности их проведения в дистанционном формате.

Одним из видов организации обучения является самостоятельная работа студентов, которая естественным образом требует контроля и оценивания. Для контроля самостоятельной работы студентов по математическим дисциплинам очень часто используются индивидуальные задания (так называемые типовые расчеты), представляющие собой однотипные задания, отличающиеся по вариантам лишь небольшой разницей в числовых или им подобных данных. Такая форма контроля является универсальной в том смысле, что может проводиться как при очном обучении, так и при дистанционном формате. При дистанционной форме проведения контроля студенты должны представить выполненные задания в электронной форме. Естественно, возможно оформление решения заданий рукописным способом, как это обычно выполняется при очном обучении, но после оформления такую работу необходимо преобразовать в электронный формат с помощью фото или сканирования. Можно также предложить студентам использование различных приложений, позволяющих оформлять решение задач непосредственно в электронном виде. Подчеркнем только, что для преподавателя возникает дополнительная трудность, связанная с тем, что работы студентов необходимо проверять с использованием компьютера, что дает дополнительную нагрузку на зрение. В заключение отметим, что во всех рассматриваемых контрольных группах такая форма контроля присутствует.

Приведем данные сравнительного анализа итоговых результатов выполнения некоторых типовых расчетов по указанным выше дисциплинам для двух вариантов их проведения: при традиционной форме обучения и при дистанционной в условиях пандемии (см. табл. 4, 5, 6).

Таблица 4

Итоговые результаты выполнения некоторых типовых расчетов по дисциплине «Математика» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Типовой расчет № 6 «Непрерывные случайные величины и их числовые характеристики»		
Неудовлетворительные оценки	5	6
Хорошие и отличные оценки	64	33
Типовой расчет № 7 «Корреляция»		
Неудовлетворительные оценки	4	25
Хорошие и отличные оценки	96	65

Таблица 5

Итоговые результаты выполнения некоторых типовых расчетов по дисциплине «Математический анализ» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Типовой расчет № 2 «Функции нескольких переменных»		
Неудовлетворительные оценки	11	6
Хорошие и отличные оценки	56	72
Типовой расчет № 3 «Кратные интегралы»		
Неудовлетворительные оценки	30	35
Хорошие и отличные оценки	35	18

Таблица 6

Итоговые результаты выполнения некоторых типовых расчетов по дисциплине «Алгебра» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Типовой расчет № 1 «Матрицы, определители и системы линейных уравнений»		
Неудовлетворительные оценки	0	5
Хорошие и отличные оценки	100	81
Типовой расчет № 2 «Векторные и евклидовы пространства»		
Неудовлетворительные оценки	5	12
Хорошие и отличные оценки	81	65

Анализ полученных данных позволяет сделать общий вывод о том, что практически во всех случаях произошло общее снижение количества хороших и отличных оценок за выполнение заданий типовых расчетов, а также увеличение числа неудовлетворительных оценок, однако в большинстве случаев незначительное. Естественно предполагать, что основной причиной снижения стал переход на дистанционный формат именно обучения, а не формы представления ответов на выданные задания.

Следующая форма контроля – опрос, имеющий целью оценить уровень теоретической подготовки по разделам дисциплины. Традиционными формами проведения являются устный и письменный опрос, коллоквиумы, теоретические диктанты и прочее. Согласно приведенным выше таблицам, такая форма контроля присутствует при изучении дисциплин «Математика» и «Математический анализ». При очной форме обучения такой опрос проводится во время контактной работы и предполагает письменный ответ на вопросы, выданные каждому студенту в твердой копии. В течение заранее оговоренного времени, как правило, это 45 минут, необходимо письменно ответить на выданные теоретические во-

просы. Перечень вопросов для подготовки к опросу выдается студентам заранее, чтобы у них было достаточно времени для подготовки. Нетрудно понять, что при дистанционном формате проведения такого опроса в отсутствие онлайн-видеосвязи полученные результаты не будут достоверно отражать уровень подготовки студентов, поскольку велик соблазн не готовиться, а просто «списать» из любого, в том числе интернет-источника ответ на нужный вопрос. Проведение же подобного письменного опроса онлайн одновременно для всей учебной группы, как это было бы при очном обучении, сопряжено с дополнительными трудностями, связанными как с возможными сбоями интернет-соединения, так и с получением ответа, который при создании электронного варианта с твердой копии тоже может отличаться от оригинала. По этим причинам возникла идея модифицировать проведение письменного опроса по теории при дистанционной форме проведения контроля.

Модификация была проведена двумя способами. Первый состоял в том, что студентам было предложено заранее подготовить ответы (в письменной форме) не на конкретный вопрос, а на все вопросы, выносимые на контроль. А во время проведения онлайн-опроса время на подготовку ответа в электронной форме было сокращено до минимума (5 – 10 минут). Очевидно, что за такое время подготовить письменный ответ на вопросы билета практически невозможно, а вот времени, чтобы отправить готовый файл с заранее подготовленным в электронной форме ответом, вполне достаточно. Естественно, нужно иметь в виду, что при такой организации процесса возможны сбои в работе техники, интернет-соединения и тому подобные. В этом случае необходимо проводить опрос повторно. В таком формате проводился опрос по дисциплине «Математический анализ».

Для проведения опроса по дисциплине «Математика» была применена технология онлайн-тестирования студентов по видеосвязи (второй способ). Заранее были подготовлены вопросы с вариантами ответов по теории, ответы на которые подразумевают исключительно знание теоретического материала и не предполагают времени на подготовку ответа. Студент видит вопрос на экране монитора и по видеосвязи в режиме реального времени без дополнительной подготовки должен назвать номер правильного ответа (ответов) из предложенных. Далее нужно только оценить количество правильных ответов и выставить оценку. Очевидно, что необходимо заранее составить тайминг с целью проведения подобного опроса с каждым студентом индивидуально.

Итоговые результаты приведены в табл. 7, 8.

Таблица 7

Итоговые результаты опросов по дисциплине «Математика» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Письменный опрос по теории (раздел «Теория вероятностей»)		
Неудовлетворительные оценки	49	74
Хорошие и отличные оценки	24	0
Коллоквиум «Непрерывные случайные величины»		
Неудовлетворительные оценки	47	52
Хорошие и отличные оценки	33	23

Таблица 8

Итоговые результаты опросов по дисциплине «Математический анализ» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Письменный опрос по теории (тема «Функции нескольких переменных»)		
Неудовлетворительные оценки	37	43
Хорошие и отличные оценки	25	43
Письменный опрос по теории (тема «Кратные интегралы и теория поля»)		
Неудовлетворительные оценки	17	21
Хорошие и отличные оценки	44	50

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что независимо от дисциплины обнаруживается существенное снижение уровня усвоения студентами теоретических знаний по дисциплине. Можно выделить два основных фактора, объясняющих подобные итоги: во-первых, дистанционные формы проведения как практических, так и лекционных занятий не позволяли отследить поведение студента «по ту сторону экрана» (при этом осуществление видеоконтроля студентов во время проведения занятий не велось), преподаватель не может с уверенностью констатировать тот факт, что студент, «присутствующий» на лекции, внимательно следил за ходом изложения материала и тому подобное; во-вторых, общение преподавателя со студентом один на один при наличии «посредника» в виде применяемых приложений, обеспечивающих видеоконференцсвязь, оказывало дополнительное влияние на психоэмоциональное состояние студентов. Полученный опыт при реализации контроля подобным образом не может дать полноценного объема данных, необходимых для изучения указанного метода. Поэтому для более детального анализа влияния цифровых технологий на процесс обучения в целом и эмоциональное состояние обучающихся в частности необходимо проведение большего числа экспериментов и более глубокий и всесторонний анализ данных.

Наиболее часто использующаяся форма контроля по математическим дисциплинам – контрольная работа. Технология проведения контрольной работы в процессе очного обучения не вызывает никаких вопросов. Студенты в режиме контактной работы с преподавателем в рамках одной учебной группы выполняют индивидуально выданное в твердой копии задание, как правило, предусматривающее решение задач с оформлением развернутого решения под контролем преподавателя. Обеспечить подобный контроль при проведении контрольной работы в дистанционном формате затруднительно. Даже ограничение по времени, отведенное на аналогичную работу при очной форме обучения, не может обеспечить контроля со стороны преподавателя, способствующее выполнению каждым студентом работы самостоятельно, без использования дополнительных, в том числе электронных, средств. По причине того, что результат такого контроля не отражает реальной картины сформированных у студентов навыков, появилась необходимость видоизменить форму самой контрольной работы. Напомним, что важнейшей целью проведения контрольной работы является оценивание уровня освоения студентами алгоритмов решения конкретных математических задач. Поэтому наряду со стандартно принятым вариантом оформления решения задачи письменно, на бумаге, было предложено одно из заданий контрольной работы выполнить специальным образом. А именно: процесс выполнения решения нужно было записать на видео, подготовив специальный видеоролик, включающий онлайн-решение задачи с подробными устными пояснениями по ходу выполнения. В такой форме были проведены контрольные работы по дисциплине «Математический анализ». Здесь следует оговориться, что время, выделяемое на подготовку ответа на контрольную работу, должно также включать затраты на загрузку видеофайла решения задачи. В связи с этим задание для такой формы проведения контрольной работы не должно быть трудоемким, однако обязательно должно содержать моменты творческого подхода к решению, позволяющего студенту демонстрировать не только понимание изученного материала, но и умение грамотно строить речь.

Итоговые результаты контрольных работ по дисциплине «Математический анализ» приведены в табл. 9.

Таблица 9

Итоговые результаты контрольных работ по дисциплине «Математический анализ» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Контрольная работа по теме «Функции нескольких переменных»		
Неудовлетворительные оценки	22	38
Хорошие и отличные оценки	59	50
Контрольная работа по теме «Кратные интегралы»		
Неудовлетворительные оценки	26	50
Хорошие и отличные оценки	63	29
Контрольная работа по теме «Теория поля»		
Неудовлетворительные оценки	37	24
Хорошие и отличные оценки	30	65

Выполнение заданий протекает в привычной (домашней) обстановке, однако общий вывод таков: результаты выполнения контрольных работ дали увеличение числа неудовлетворительных оценок и уменьшение числа хороших и отличных. Логично предположить, что предпринятые способы приближения дистанционной формы к традиционной оправдали себя, и задача получения как можно более достоверных результатов, скорее всего, достигнута. Снижение же уровня подготовки студентов объясняется дистанционными формами, применяе-

мыми в обучении. Ясно, что переход на начальном этапе обучения (первый, второй курс) на дистанционный формат значительно ухудшает качество обучения в сравнении со стандартной, очной формой обучения.

Письменное задание по дисциплине «Алгебра» предполагает оценивание одновременно как уровня теоретических знаний, так и умений решения задач, поскольку включает теоретические вопросы и задачи в одном задании. Конечно, при очном проведении подобной работы под наблюдением преподавателя результаты получаются достоверными, то есть реально отражают уровень подготовки студентов как в части теоретических знаний, так и в части применения этих самых знаний к решению задач. В случае же дистанционного проведения контроля возникает ситуация, при которой полученные результаты могут не отражать истинного положения вещей. В связи с этим технология контроля в указанной форме была видоизменена. Во-первых, одна из задач должна была быть оформлена в виде видеоролика с полным пояснением хода решения, а кроме ответа (в стандартной письменной форме) дополнительно необходимо было показать (также в виде видеоролика) письменные ответы на все выносимые на контроль теоретические вопросы.

Далее приведем таблицу результатов, позволяющую подтвердить выводы, сделанные при анализе контрольных работ, причем дополнительно можно утверждать, что сделанные выводы не зависят от самой дисциплины (см. табл. 10).

Таблица 10

Итоговые результаты письменных работ по дисциплине «Алгебра» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Письменная работа «Линейные преобразования»		
Неудовлетворительные оценки	20	26
Хорошие и отличные оценки	43	35
Письменная работа «Группы. Кольца. Поля»		
Неудовлетворительные оценки	33	40
Хорошие и отличные оценки	33	7

Рассмотрим ещё такую форму контроля, как защита типового расчета. Поскольку это индивидуальное задание, постольку принципиального изменения при переходе из очного в дистанционный формат проведения контроля такая форма не претерпевает. Следует добавить, что при организации подходящего тайминга такое собеседование с каждым из студентов проводилось в формате видеоконференции.

При анализе результатов можно сделать вывод: некоторое уменьшение числа неудовлетворительных оценок на фоне естественного (для дистанционной формы обучения) снижения количества хороших и отличных оценок еще раз подтверждает, что предпринятые усовершенствования существующих форм проведения текущей успеваемости в условии пандемии оказались достаточно успешными.

Таблица 11

Итоговые результаты защиты типовых расчетов по дисциплине «Математика» (в процентах)

Оценки	*Формы обучения*	
	Традиционное обучение	*Дистанционное обучение*
Защита типового расчета № 1 «Комбинаторика», типового расчета № 2 «Случайные события», типового расчета № 3 «Формула полной вероятности и формулы Байеса»		
Неудовлетворительные оценки	4	1
Хорошие и отличные оценки	90	55
Защита типового расчета № 4 «Схема Бернулли», типового расчета № 5 «Дискретные случайные величины»		
Неудовлетворительные оценки	2	0
Хорошие и отличные оценки	83	51
Защита типового расчета № 7 «Важнейшие законы распределения непрерывных случайных величин и их свойства»		
Неудовлетворительные оценки	3	2
Хорошие и отличные оценки	87	72
Защита типового расчета по математической статистике		
Неудовлетворительные оценки	14	13
Хорошие и отличные оценки	62	58

В заключение отметим, что переход вузов на дистанционную форму обучения в целом оказал негативное влияние на качество обучения, и восполнить потери, полученные в период пандемии в образовательной сфере, получится нескоро. Тем не менее, как показал период пандемии, применение дистанционных форм обучения наряду с традиционными может дать дополнительные возможности как преподавателям, так и студентам. Поэтому дальнейшее изучение, развитие и применение дистанционных форм текущего контроля успеваемости остается одной из актуальных сфер для научной деятельности.

Библиографический список

1. Burns M. *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Available at: http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DEПроцент20Book-final.pdf
2. Cole J., Foster H. *Using Moodle. Teaching with Popular Open Source Course Management System.* Sebastopol: O' Really Media, 2008.
3. Кравченко Г.В., Лаврентьев Г.В. Построение дистанционного курса и организация обучения студентов высшей школы в системе Moodle. *Известия алтайского государственного университета.* 2013; № 78: 26 – 29.
4. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS Moodle. *Образование и наука.* 2015; № 8 (127): 125 – 139.
5. Добрыдина Т.И., Масленникова О.Г., Надеждина Е.Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014; Т. 2, № 3 (59): 282 – 287.
6. Воног В.В., Прохорова О.А. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Т. 3, № 2 (62): 27 – 30.
7. Киян И.В. Варианты контроля знаний в системе дистанционного обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; № 12: 52 – 58.
8. Исеев Р.Р. Опыт дистанционного проведения контроля успеваемости и аттестации обучающихся в условиях пандемии. *The Newman in Foreign Policy*. 2020; № 54 (98): 6 – 20.
9. Радостева А.Г. Опыт проведения контроля знаний на разных этапах обучения в период пандемии с использованием дистанционных образовательных технологий. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2020; № 1: 59 – 66.
10. Зыкова Т.В., Кацунова А.С., Цибульский Г.М., Сидорова Т.В., Шершнева В.А. Математические задания для студентов инженерных направлений в LMS Moodle. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.* 2016; № 4 (38): 61 – 64.

References

1. Burns M. *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Available at: http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DEProcent20Book-final.pdf
2. Cole J., Foster H. *Using Moodle. Teaching with Popular Open Source Course Management System.* Sebastopol: O' Really Media, 2008.
3. Kravchenko G.V., Lavrent'ev G.V. Postroenie distancionnogo kursa i organizaciya obucheniya studentov vysshej shkoly v sisteme Moodle. *Izvestiya altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 78: 26 – 29.
4. Shurygin V.Yu., Krasnova L.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii fiziki na osnove ispol'zovaniya `elementov distancionnogo obucheniya v LMS Moodle. *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 8 (127): 125 – 139.
5. Dobrydina T.I., Maslennikova O.G., Nadezhdina E.Yu. Perspektivy ispol'zovaniya virtual'noj obrazovatel'noj platformy Moodle v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; T. 2, № 3 (59): 282 – 287.
6. Vonog V.V., Prohorova O.A. Ispol'zovanie LMS Moodle pri obuchenii inostrannomu yazyku v aspiranture v ramkah smeshannogo i distancionnogo obrazovaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; T. 3, № 2 (62): 27 – 30.

7. Kiyan I.V. Varianty kontrolya znanij v sisteme distancionnogo obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 12: 52 – 58.
8. Iseev R.R. Opyt distancionnogo provedeniya kontrolya uspevaemosti i attestacii obuchayuschihsya v usloviyah pandemii. *The Newman in Foreign Policy*. 2020; № 54 (98): 6 – 20.
9. Radosteva A.G. Opyt provedeniya kontrolya znanij na raznyh `etapah obucheniya v period pandemii s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2020; № 1: 59 – 66.
10. Zykova T.V., Kacunova A.S., Cibul'skij G.M., Sidorova T.V., Shershneva V.A. Matematicheskie zadaniya dlya studentov inzhenernyh napravlenij v LMS Moodle. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*. 2016; № 4 (38): 61 – 64.

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 395.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-185-187

Borodina E.M., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Choral Folk Singing, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: elena.folklor@rambler.ru*
Demina T.Z., *senior lecturer, Department of Choral Folk Singing, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: zinorovna777@mail.ru*

DEVELOPING THE POTENTIAL OF NICKNAMES, EXISTING IN THE CHILDREN'S ENVIRONMENT. The article deals with the most active nicknames in the children's environment, which act as a component of the emotional perception of the child's world. Nicknames, as a household communicative unit, form the basis of the child's attitude to reality, the phenomena of social life, contributes to its socio-cultural adaptation and socialization in modern life. Nicknames that are common in children's environment, on the one hand, form intelligence, favorably leading to mental performance and the assimilation of a complex of knowledge and skills, increases concentration, stimulates abstract thinking, activates creative perception, revives the imagination. On the other hand, nicknames have an impact on the emotional and aesthetic development of the child, that is, the artistic development of reality through art, develop the culture of speech and ethical norms of behavior. Therefore, the existence of a nickname in the children's environment is one of the developing components of the child's personality.

Key words: **tradition, children's environment, nicknames, word play, collective creativity, poetic development of imagination, emotions, images, identification of shortcomings, signs, appearance, rhyme, humor.**

Е.М. Бородина, *канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: elena.folklor@rambler.ru*
Т.З. Демина, *доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: zinorovna777@mail.ru*

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЗВИЩ, БЫТУЮЩИХ В ДЕТСКОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются наиболее активно бытующие прозвища в детской среде, которые выступают в качестве компонента эмоционального восприятия мира ребенка. Прозвища, как бытовая коммуникативная единица, формируют основы отношения ребенка к действительности, явлениям общественной жизни, способствуют его социокультурной адаптации и социализации в современной жизни. Прозвища, бытующие в детской среде, с одной стороны, формируют интеллект, благоприятно ведущий к умственной работоспособности и усвоению комплекса знаний и умений, усиливают концентрацию внимания, стимулируют абстрактное мышление, активизируют творческое восприятие и оживляют воображение. С другой стороны, прозвища оказывают влияние на эмоционально-эстетическое развитие ребенка, то есть художественное освоение действительности посредством искусства, развивают культуру речи и этические нормы поведения. Следовательно, бытование прозвища в детской среде выступает одним из развивающих компонентов личности ребенка.

Ключевые слова: **традиция, детская среда, прозвища, словесная игра, коллективное творчество, поэтическое развитие воображения, эмоции, образы, выявление недостатков, признаки, внешность, рифма, юмор.**

Актуальность заявленной темы заключается в том, что прозвища являются продуктом творчества детей, подростков и молодежи, где они сами выступают в качестве художников и творцов языка. Несмотря на то, что прозвища нередко лишены логики и смысла, тем не менее, сам процесс творчества несет в себе огромный потенциал для развития детского мышления, воображения и фантазии.

Традиция давать прозвища унаследована детьми от взрослых. Однако услышанный от взрослых фольклор не просто механически используется как готовый материал. Усвоив и адаптировав в свою игровую среду из духовной культуры взрослых, дети перенесли в кладовую своего лексикона то, что гармонично сочетается с их запросами, возрастной заинтересованностью и любопытством. Кроме того, дети пошли дальше и стали создавать рифмованные прозвища. Именно в детском возрасте, как писал Л.С. Выготский, у детей стремительно развивается творческое воображение, поразительным образом функционирует и соответствует интеллектуальному уровню развития ребенка [1, с. 47].

Трансформированный и преобразованный детьми взрослый материал исподволь стал выступать в качестве словесной игры. Постепенно игра активизировалась благодаря воображению разновозрастных детей. Игровой опыт детей складывается и растет поступательно, а самое главное – отличается от взрослого глубоким своеобразием. В результате этого детское творчество постепенно становится формой свободной совместной деятельности, закрепленной и реализованной в целом строе постоянно живущих и устойчивых текстов. Распространяющиеся тексты от одних ребят к другим имеют немаловажное значение в управлении и координации ситуационно-игровой, мотивационной и коммуникативной деятельности.

Однако следует помнить, что ключевой задачей этого жанра всегда было развеселить, потешить и рассмешить своих сверстников. Вышесказанное подтверждает определение термина «прозвище» в словаре Д.Н. Ушакова: «Прозвище» рассматривается как данное человеку в шутку или в насмешку имя нарицательное, характеризующее специфичные черты того или иного человека [2]. Иными словами, имя собственное, данное с рождения, противопоставляется имени нарицательному, то есть прозвищу.

Традиция присвоения прозвищ людям закрепилась довольно прочно. Судя по всему, это обусловлено тем, что прозвище идеально характеризует человека, хотя не является официальным именем. Например, трудолюбивая как «пчелка», упрямый как «баран», гибкая как «веточка» худая как «тростинка» и пр. Перечисленные примеры в большей степени идентифицируют тех людей, к которым применяются эти прозвища. Е.Ф. Данилина выделяет их как языковую единицу, которая используется для характеристики различного рода реалий и установления связи между людьми [3, с. 296].

Рассмотрим дифференциацию понятий «прозвище» по структурным и словообразовательным признакам, представленных разными современными исследователями (см. табл.).

Представленные выше исследования дают основание нам говорить о том, что единого мнения в классификации рассматриваемого понятия нет, однако они могут делиться на группы и подгруппы в соответствии с пониманием данного термина [4]. Весь номинативно-выразительный пласт прозвищ образован согласно со следующими группами: фамильные и именные прозвища, отпатронимные, внешностно-видимые, акцентуально-характерные, от величания родных, от именований достигших успеха, кино-, фотоперсонажей, рекламируемой продукции, компьютерной лексики и пр. [5, с. 65].

С одной стороны, прозвища всех этих групп обязательно характеризуют определенные признаки носителей, с другой – у них возникает определенная ассоциация с чем-либо, а само прозвище образуется в качестве эмоционального, дружеского или грубоватого выражения языковых средств. И, как следствие, – все прозвища разные.

Исходя из различного рода эмоций, одни прозвища вызывают обиду, так как высмеивают умственные и физические недостатки человека, другие видятся более безобидными, не вызывающие агрессию и не доставляющие человеку душевную боль. Нередко прозвище может метко давать характеристику человеку, выделяя главное его качество, отражая его сущность. Например, всем известные имена-прозвища: Ярослав Мудрый – способствовал возрастанию международного авторитета Руси; Владимир Мономах – выдающийся древнерусский государственный деятель, военачальник, писатель, мыслитель; Александр Невский – князь новгородских земель, победитель шведов на реке Неве; Юрий Долгорукий – завоеватель великокняжеского престола; Пётр I Великий – московский царь из династии Романовых, осуществил глобальные изменения в государстве, в результате чего Россия стала империей.

А.В. Суперанская	З.П. Никулина	Н.П. Клюева	Е.Ф. Данилина
индивидуальные имена-характеристики	внешний вид в целом: (растрепа)	однословные простые и сложные слова	однословные единицы, т.е. имена существительные, прилагательные, числительные, наречия и др.
групповые имена-характеристики	по отдельным деталям одежды или аксессуарам: очкарик,	составные именования, представляющие собой словосочетания;	словосочетания
именования семей (родов)	особенности походки и осанки: (черепаха),	прозвища-фразы	предложения
указывающие на положение человека в семье: а) представителей конкретного поколения (супругов, жен и мужей, братьев и сестер и пр.); б) представителей свода поколений	рост и особенности телосложения: длиннота, стропила огородная; характеристика отдельных частей тела, её формы и величины	прозвища-фразы условное обозначение прозвища на основе ФИО (аббревиатура)	частеречная принадлежность прозвищ
отображающие положение человека в обществе или социальную оценку	подчеркивание недостатков, имеющих значение необходимости и важности для внешнего облика человека	точное отражение на основе прозвища-формулы	
индивидуальные дополнительные прозвища	по внешнему виду указывают на какую-нибудь одну особенность		

Прозвище может указывать на какую-нибудь важную черту характера, которая выделяет человека благодаря ей. Например: *Всеволод Большое Гнездо* прозвище получил за многодетность; *Васька Грязной* (от «грязь») – был мастером черного юмора у царского трона Ивана Грозного; *Иван Грозный* – инициатор значимых структурных реформ, самый жесткий царь; *Ванька Хитрой* – известный шулер и мошенник; *Козьма Скоробогатый* – человек, который случайно быстро разбогател и т.д. Прозвище также давалось за ярко выраженный физический недостаток или просто физическое отличие, например: меченый – человек, который имел родимое пятно большого размера или шрам; пират – когда человек, чаще всего мужчина, ходил с повязкой на одном глазу; костыль – человек с одной ногой; *шестопал* – человек с шестью пальцами на руке и т.п.

Эти прозвища указывают на группу ребят, переживающих период становления социальной зрелости, переходной стадии от мира детства к миру взрослых. Ведь чтобы дать подобные прозвища, необходимо знать не только имена великих и известных людей, четко понимать их роль и место в истории Российского государства [6, с. 145].

Анкетирование современных школьников показало, что и в настоящее время у детей младшего, среднего и даже старшего школьного возраста общение средствами прозвищ и дразнилок активно бытует. Этот жанр используется в современной жизни детей и традиционно бытует во всех школах, городах и селах. Дразнилки довольно быстро передаются в разные периоды жизни ребят и известны ограниченному кругу носителей жанра. Изобретенные детьми прозвища становятся образцом тонкой и изощренной оценки, реализующейся в коммуникативных отношениях. Иногда дети с разными внешними признаками и разными внутренними качествами могут носить одинаковое прозвище.

Среди детских прозвищ можно встретить не такие обидные, как у взрослых. Наиболее часто встречаемой и активно бытующей в современной жизни детей выступает многочисленная группа прозвищ, образованных от фамилии носителей. Это самый распространенный способ образования усеченных прозвищ: *Абраменко – абрам, Андронов – андро, Андреев – адрэ, Акулини – акула, Антипенко – антип, Архипов – архип, Буров – бур, Белогуров – белый, Бирюков – бирюк, Быков – бык, Воровьев – воробей, Воронков – ворон, Вишняков – вишня, Горохов – горох, Грачевников – грач, Греков – грек, Грибанов – гриб, Демидов – дёма, Дмитриев – дёма, Ермилов – ерема, Жуков – жук, Зубов – зуб, Киреев – кир, Киселев – кисель, Коршунов – коршун, Крючков – крюк, Морозов – мороз, Прокопьев – прокоп, комаров – комар, Пугачев – пугач, Киселёв – кисель, Кудряшов – кудряш, Назаров – назар, Савельев – сава, Сорокин – сорока, Соколов – сокол, Родионов – родя, Тихомиров – тихий, Фомин – фома, Шубин – шуба, Чесноков – чеснок, Чумаков – чума* и мн. др.

Большое распространение в детской среде получили прозвища, связанные с именами их носителей. Они создаются на основе созвучий, так называемые прозвища-эпитеты: *Антошка-картошка, Аленка-сгущенка, Андрейка-копейка, Андрей-воробей или Андрюха-большое ухо, Валюха-капуха, Ванька-встанька, Вовка-морковка, Инка-картинка, Ирка-дырка, Дашка-промокашка, Динка-картинка, Ивашка-простоквашка, Луша-капуша, Мишка-медведь или Мишка-косолапый, Маринка-картинка, Маришка-мартышка, Машка-простоквашка, Наташка-таракашка, Надюха толстуха, Наташка-замарашка, Светка-конфетка, Степа-трепа, Ленка-пенка, Любаша-милаша, Людмила-нахамила, Сашка-букашка, Оксанка-обезьянка, Полина-малина, Майка-зайка, Светка-конфетка. Танюха-два уха, Зойка-мойка, Юлька-дулька, Янка-обезьянка* и др.

Существуют прозвища, данные по внешности. Такие прозвища вызывают смех: *полный* – плюшка, пончик, арбуз, бамбула, толстяк, шкаф, хомяк, цистерна; *маленький ростом* – шкет, гном, карлик, мальчик с пальчик, мелкий, малявкин, шпунтик; *худой* – жердь, доска, швабра, скелет (шкелет); *рыжеволосый ребенок* – рыжий-конопатый, фонарь, ржавый, огонёк, рыжик; *с большим носом* – нос, буратино, клюв, птица, карлик-нос; *ребенок с большими ушами* – чебурашка, тюлень, ушатый; *темный, загорелый ребенок* – африканец, панда [7, с. 34].

Нередко эмоционального или громко говорящего ребенка могут назвать – *буйный, крикуша, горлопан, звонок, сирена, труба. И*, наоборот, более спокойного – *мышь серая, зайка, теленок, овечка, тихоня, исусик, христосик, агнец, молчун* и т.п. Детей, редко смеющихся и неразговорчивых, – *несмеяна, паинька, молчун(нья), скромняга, ладушка, сиротинка*, а детей часто плачущих – *плакса, рёва, хныкалка, нюня, плакуша, капризулька.*

«Прозвищная» стихия имеет строго обусловленный характер и стремится к единичности самопознания и реализуется за счет особого выделения индивидуально каждого человека. Обращение друг к другу посредством прозвища помогает детям по-особому выражать социально-ценностную ориентацию на собственное видение, а также подчеркнуть дружеские и приятельские отношения [8, с. 85].

Дети дают прозвище и своим педагогам. Это им позволяет общаться друг с другом, чувствуя себя в безопасности, так как не надо называть полное имя педагога, которое могут неожиданно услышать. Как правило, такие прозвища больше всего отражают тот предмет, который педагоги ведут: *учитель физики* – физик, физичка, маятник, гильза; *учитель физкультуры, военрук* – воевода, свисток, автомат, калаш; *учитель химии* – химик, химичка, пробирка, молекула; *учитель математики* – математичка, калькулятор; *учитель труда* – трудовик, пила, молоток, станок; *учитель биологии* – биолог, биологичка, ромашка, пестик, тычинка, жаба, панда, жираф; *географ* – географичка, ладья, глобус; *историк* – Борман, Гебельс, Троцкий; *учитель русского языка и литературы* – русичка, филологичка, литераторша, чернильница; *учитель музыки* – баян, баяныч, клавиша, скрипка, до-ми-солька [9, с. 63].

Интерес у самих детей вызывают прозвища-аббревиатура. Однако такие прозвища встречаются не так часто: ДОН (Данилин Олег Николаевич), ЕГА (Ерохин Геннадий Андреевич), БУК (Боброва Ульяна Константиновна), ВИА (Верещагина Ирина Алексеевна), БАД (Березин Андрей Дмитриевич), ДТП (Дмитриева Тамара Павловна), УПС (Ушакова Полина Сергеевна), ПОП (Промакова Ольга Павловна), БАМ (Борисов Андрей Максимович), КОТ (Китаев Олег Тимурович), КИТ (Королев Игорь Тимофеевич), КВН (Каверин Виктор Николаевич), РОМ (Ромашова Ольга Матвеевна), ЗИЛ (Зубова Ирина Львовна), ТИТ (Тихомирова Ираида Тихоновна), ЛЭП (Лычакова Эльвира Павловна), НЛО (Николаева Людмила Олеговна), НТВ (Никифоров Тимофей Викторович), НОТ (Нечаева Оксана Тепентьевна), ФРГ (Фиткевич Ричард Германович), ЮАР (Юхновец Аркадий Ростиславович) и др.

Все прозвища используются только между участниками словесной игры. Они применяются детьми только в неофициальной обстановке и притворяют ведущую позицию в установлении межличностных отношений. Такая установка приветствуется детьми, так как это «удобно и интересно, а зашифрованные прозвища иногда помогают предупредить или предостеречь друг друга». Включенная детьми игра-общение выступает не только средством социализации, но и является школой развития речевой культуры, культуры общения в социуме, где они усваивают определенные нормы поведения, ценности, установки, представления и языковые стереотипы.

Любой ребенок, включенный в словесную игру, начинает испытывать влияние коллектива, поэтому ему приходится играть по правилам того общества, в котором он находится. Оказавшись среди тех, кто играет в словесные игры, любой участник получает комплекс определенных знаний о достоверности действитель-

ности событий или конкретных фактов, а также о социальной действительности и межличностных отношениях. В результате чего у детей начинают формироваться представления о позитивном и негативном.

Располагая необходимой информацией, каждый носитель словесной культуры получает школу норм поведения в обществе, развивает образное мышление, обогащает речь. В зависимости от организованного и устроенного микроклимата в коллективе у детей усиливаются личностные качества, в результате чего возникает потребность в умении и желании включиться в коллективную игру, добровольном желании расширить свои возможности с целью самовыражения и самоутверждения, углублять свои умения и реализовать их [10, с. 72 – 73].

Прозвища как словесная игра является наиболее доступным видом деятельности детей, приводящей к органичному развитию и становлению личности ребенка. Сам процесс творческого создания нового прозвища имеет немаловажное значение, так как приводит к выполнению воспитательной цели: действию, познанию и общению. При этом у детей включаются воображение, осмысление, определяется отношение к другим детям и включается обратная связь, что, несомненно, несет в себе развивающий потенциал.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте.* Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997.
2. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь современного русского языка:* 180000 слов и словосочетаний. Москва: Альта-Принт, 2005.
3. Данилина Е.Ф. Прозвища в современном русском языке. *Восточнославянская ономастика: Исследования и материалы*. Москва, 1979.
4. Суперанская А.В. *Современные русские прозвища.* Алматы. 2004: 43 – 50.
5. Горбаневский М.В. *В мире имен и названий.* Москва: Знание, 1987.
6. Родина Н.А. Проблема классификации прозвищ. *Славянский мир: письменность и культура:* материалы XX Международной научной конференции. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2012; Т. 13: 142 – 147.
7. Берестенёв Г.И. Прозвище как фактор самосознания. *Семантические единицы и категории русского языка в диахронии: сборник научных трудов.* Калининград: КГУ, 1997: 30 – 36.
8. Каргаполова И.А. Этнические эпитеты: оскорбления или языковая игра. *Языковая система и социокультурный контекст*. Санкт-Петербург: Тригон, 1997.
9. Никулина З.П. Лексико-семантические и структурные особенности от фамильных детских прозвищ. *Материалы межвузовской научной конференции, посвященной 50-летию образования СССР.* Лингвистика. Томск, 1972; Выпуск 5: 63 – 66.
10. Клюева Н.П. Структура и орфография прозвищ. *Русский язык в школе*. 1979; № 4: 68 – 93.

References

1. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste.* Sankt-Peterburg: SOYuZ, 1997.
2. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*: 180000 slov i slovosochetanij. Moskva: Al'ta-Print, 2005.
3. Danilina E.F. Prozvischa v sovremennom russkom yazyke. *Vostochnoslavyanskaya onomastika: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1979.
4. Superanskaya A.V. *Sovremennye russkie prozvischa*. Almaty. 2004: 43 – 50.
5. Gorbanevskij M.V. *V mire imen i nazvanij.* Moskva: Znanie, 1987.
6. Rodina N.A. Problema klassifikacii prozvisch. *Slavyanskij mir: pis'mennost' i kul'tura*: materialy XX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Smolensk: Izdatel'stvo SmolGU, 2012; T. 13: 142 – 147.
7. Berestenev G.I. Prozvische kak faktor samosoznaniya. *Semanticheskie edinicy i kategorii russkogo yazyka v diahronii: sbornik nauchnyh trudov*. Kaliningrad: KGU, 1997: 30 – 36.
8. Kargapolova I.A. `Etnicheskie `epitety: oskorbleniya ili yazykovaya igra. *Yazykovaya sistema i sociokul'turnyj kontekst*. Sankt-Peterburg: Trigon, 1997.
9. Nikulina Z.P. Leksiko-semanticheskie i strukturnye osobennosti ot famil'nyh detskih prozvisch. *Materialy mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 50-letiyu obrazovaniya SSSR*. Lingvistika. Tomsk, 1972; Vypusk 5: 63 – 66.
10. Klyueva N.P. Struktura i orfografiya prozvisch. *Russkij yazyk v shkole*. 1979; № 4: 68 – 93.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 37.072 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-187-189

Burnasheva E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: bep59@yandex.ru*

Osipov V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: vosipov.1970@mail.ru*

OPTIMIZATION OF THE ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY'S STRUCTURAL DIVISIONS USING LEAN PRODUCTION TOOLS. The article considers the actual problem of optimizing business processes in educational professional organizations using the concept of lean manufacturing. The authors pay special attention to the elimination of losses in the management processes identified by the process and system analysis of the existing structure of the educational organization. The main tasks are outlined, the solution of which will contribute to the coordination and effective work of the university's structural divisions. The importance of information and organizational support for the transformation of production processes in individual departments is emphasized. The article substantiates the fundamental role of the heads of structural divisions in the ability to overcome the natural resistance of subordinates to the proposed changes. The article reveals the tools of lean production adapted to the conditions of an educational organization.

Key words: **lean learning, tools for eliminating losses, optimization of business processes of structural units, role of managers.**

Э.П. Бурнашева, *канд. пед. наук, доц., проф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: bep59@yandex.ru*

В.А. Осипов, *канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: vosipov.1970@mail.ru*

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА

Статья рассматривает актуальную проблему оптимизации бизнес-процессов в образовательных профессиональных организациях с применением концепции бережливого производства. Особое внимание авторы уделяют устранению потерь в управленческих процессах, выявленных при помощи процессного и системного анализа существующей структуры образовательной организации. Обозначены основные задачи, решение которых будет способствовать координации и эффективной работе структурных подразделений университета. Акцентируется внимание на информационной и организационной поддержке преобразований производственных процессов в отдельно взятых отделах. Обосновывается основополагающая роль руководителей структурных подразделений в умении преодолевать естественное сопротивление подчиненных предлагаемым изменениям. Раскрываются инструменты бережливого производства, адаптированные к условиям образовательной организации.

Ключевые слова: **бережливое обучение, инструменты устранения потерь, оптимизация бизнес-процессов структурных подразделений, роль руководителей.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках научного гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности ШГПУ-ЮУрГГПУ № 04.21.10 – ЗД от 05.04.2021

Динамичные изменения, происходящие в социально-экономическом окружении, требуют от профессиональных образовательных организаций инновационных преобразований, способствующих укреплению их конкурентоспособности на рынке труда. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [1] представлены инновационные проекты, реализация которых призвана обеспечить оптимизацию подготовки будущих специалистов в процессе их профессионального образования. Успешное осуществление обозначенной деятельности будет во многом зависеть от эффективности организационно-управленческой ситуации в учреждении профессионального образования, логической выстроенности бизнеспроцессов в его системном управлении [2].

Не секрет, что проблема управления вузом выходит за рамки «локальности», она имеет гораздо большие рамки, так как обусловлена появлением функции «оказание образовательных услуг», ее коммерческой составляющей. Сложилось противоречие в управленческой деятельности образовательных организаций, суть которого в том, что назрела необходимость пересмотра существующей традиционной системы в сторону использования инновационных технологий, стиля и принципов управления.

В данной статье будут описаны результаты исследования выявления потерь в организации работы структурных подразделений вуза, определенных методом процессного и системного анализа. В основе работы использованы принципы и инструменты концепции «бережливого производства» [3].

Исторически технология бережливого производства была разработана теоретиками Дж. Вумеком и Д. Джонсом для производственных предприятий и ориентирована на оптимизацию бизнес-процессов в условиях рыночных социально-экономических отношений. Позднее данная логистическая концепция нелинейного управления в виде формулы «Lean & Training» была внедрена в образовательную сферу как инструмент устранения потерь в управлении процессами С.И. Погребняком [4].

Российский опыт применения концепции бережливого производства в формировании управленческой компетенции руководителей профессиональных образовательных организаций (университетов, колледжей) появился сравнительно недавно, но его результаты подтверждают возможности оптимизации структуры управления [5]. Впервые опыт внедрения вузами в управленческие процессы принципов «бережливости» обсуждался в рамках I Всероссийской конференции «Бережливый вуз» (Ижевск, 2018). Акцентировалось внимание на проблеме необходимости системного подхода к структурно-организационным изменениям взамен наблюдающемуся оперативному использованию лишь некоторых инструментов бережливого производства.

Анализ внедренческого опыта вузов, в том числе и зарубежных [6], послужил отправной точкой для руководства Шадринского государственного педагогического университета в постановке задачи осуществления комплексной диагностики структурных подразделений вуза с целью выяснения организационных проблем и определения путей системных изменений в управлении. Для решения задачи была создана проектная группа. Актуальность проекта обусловлена естественным противоречием, которое складывается между устоявшимся традиционным механизмом управленческой системы в образовательной организации и необходимостью инновационных подходов в его преобразовании в связи с особенностями социально-экономических изменений в обществе, в том числе в плане развития предпринимательской активности. Разрешить обозначенное противоречие возможно при условии устранения структуры «профессиональной бюрократии» [7].

На начальном этапе работы был составлен график работы по изучению организационно-коммуникативных функций каждого структурного подразделения. Существующая структура университета позволила выделить две группы подразделений: основные и вспомогательные. В основном функция заключается в непосредственной организации образовательного процесса. К ним относятся учебный отдел, управление научной и инновационной деятельностью, управление по воспитательной работе, институты и факультеты и соответствующие кафедры. Вспомогательные (обеспечивающие) подразделения осуществляют, как правило, функции обеспечения и поддержания образовательного процесса. Это управление кадрового и юридического обеспечения, управление по обеспечению деятельности университета, административно-эксплуатационное управление, библиотека, финансово-экономическое управление. Вспомогательные подразделения не выполняют функции управления образовательным учреждением, однако без них невозможно поддерживать образовательный процесс на должном уровне.

Далее при помощи метода процессного анализа было проведено исследование различных бизнес-процессов рассматриваемой образовательной организации [8].

Обобщение полученных данных позволило обозначить барьеры управленческой эффективности. Рассмотрим основные из них.

1. Отсутствие специальной менеджерской подготовки некоторых руководителей отделов (выражается в недостаточном уровне управленческой компетентности в организационной работе отдела).

2. Децентрализация власти по вертикали (функция принятия оперативных решений передается на уровень среднего звена, руководителям структурных подразделений, которые, однако, не всегда обладают достаточными мобилизационными способностями в условиях нестандартной ситуации, не готовы брать на себя ответственность за принятые решения, и им требуется постоянное согласование своих действий с вышестоящим руководством).

3. Существование слабых процессов интеграции и взаимодействия между структурными подразделениями в ситуациях, когда необходимо единство действий (наличие усиленной горизонтальной специфики в деятельности учебных институтов и факультетов, их кафедр и профессорско-преподавательского составов, способной привести к нарушению приоритетной роли общеуниверситетских интересов).

4. Наличие в структуре вуза завышенной доли подразделений технического персонала, который включает в себя достаточно разнородный функционал (от специалистов клининга, рабочих по обслуживанию коммунальных каналов до инженерно-технического персонала, занимающегося разработкой необходимой технической документации для обслуживания университетской инфраструктуры).

Основной задачей проектной группы было проведение диагностики организационной структуры подразделений вуза с целью определения и выявления наполняемости функциональной составляющей имеющихся отделов и управлений, устранения потерь в нерациональном использовании человеческого потенциала.

В основу аналитической работы был заложен постулат концепции «бережливого производства» о том, что функция должна определять структуру. В противном случае происходит рассогласованность действий между множественными отделами, выполняющими дублирующие функции, утрачивается управленческая мобильность, такие подразделения искусственно имитируют «бурную деятельность», стараясь показать свою значимость, стремятся увеличить штат технического персонала, что не приносит ценности в процессе достижения основной цели вуза.

Проведение внутреннего аудита и тайминга деятельности определенных структур, анализ должностных инструкций сотрудников основных, технических и вспомогательных служб вуза позволили сделать следующие выводы:

1. Должностные инструкции сотрудников содержат повторяющиеся функциональные полномочия (например, организация и контроль за уборкой помещений, разработка определенных видов технической документации и т.п. – потери передвижения, транспортировки).

2. Некоторые руководители отделов считают, что их функционал значимее, тем самым нарушая правило равноправия горизонтальной связи в управленческой структуре. Это является барьером в достижении основной общей цели организации (примером может быть организационная несогласованность между финансовой службой и учебным отделом в ситуации перехода на обслуживание студентов в новом банке – потери ожидания, переделки).

3. Слабая интеграция между подразделениями приводит к недостаточной информационной компетентности, что затрудняет процесс принятия локальных управленческих решений в рамках общей концепции развития вуза (различные подразделения принимают внутренние управленческие решения по одному и тому же вопросу в зависимости от уровня их осведомленности, тем самым создавая ситуацию рассогласованности в деятельности вуза в целом: например, случаются заминки с организацией питания в период приезда заочников и увеличения количества потребителей пищи).

4. Нет четких функциональных границ в рамках некоторых технических и других вспомогательных подразделений, обеспечивающих образовательный процесс (проблема проявляется в ситуации, когда деканатам приходится ходить по инстанциям в поиске того руководителя отдела или сотрудника, который решит проблему технического или технологического характера – потери передвижения и ожидания).

5. Некоторые руководители подразделений университета перекладывают зону ответственности на должностные лица другой категории направленности деятельности (например, сотрудники управления по воспитательной работе считают, что комендanты общежитий обязаны заниматься воспитательной работой, хотя это люди – хозяйственные руководители, и для них важна только коммуникационная компетентность во взаимодействии со студентами – потери нерационального использования человеческих ресурсов).

6. В силу незначительной численности студентов часть дисциплин обеспечивается за счет привлечения преподавателей кафедр других институтов и факультетов, при этом ими не всегда учитывается специфика направленности определенного факультета при формировании компетенций обучающихся (не используется закрепление на постоянной основе преподавателя, работающего со студентами определенных направлений подготовки).

7. Неэффективное использование возможностей общения между отдельными подразделениями во внутренней локальной сети вуза (приводит к потерям передвижения и ожидания, например, при необходимости подписания документов, получения каких-либо выписок из приказов, что возможно при переходе на электронный документооборот).

Приведенные результаты позволили определить некоторые барьеры в оптимизации работы подразделений:

1. Часть сотрудников подразделений вуза не заинтересованы в каких-либо изменениях для повышения эффективности своей работы (жалуются на переработку, несовершенство документооборота, но прилагать усилий для оптимизации собственной деятельности не готовы).

2. Некоторые сотрудники отделов при беседе об удовлетворенности и проблемах в своей работе сразу отвечают: «Нас все устраивает, у нас и так

все хорошо». Потом обнаруживается, что такая реакция вызвана боязнью потерять «удобную» работу, которая хоть и малооплачиваемая, но не требует особого напряжения, обучения и, естественно, не побуждает к инициативе.

3. Коммуникативные барьеры организационной направленности, особенно у руководителей подразделений, которые используют неверную интерпретацию информации, нечеткость в постановке задач и организации работы, низкую исполнительскую компетентность персонала.

Анализ организационной структуры позволил конкретизировать те потери, которые не создают ценности в ее настоящем варианте. Обозначим их.

− Потери перепроизводства. Наличие в деятельности некоторых отделов дублирующих функций вследствие отсутствия четкого разделения задач (в ситуациях, когда одну и ту же контролирующую функцию проверки исполнения приказа ректора осуществляют сразу сотрудники двух отделов).

− Потери перемещения. Лишние перемещения для получения информации между отделами из-за отсутствия достаточной внутренней коммуникационной сети.

− Потери дополнительной обработки. Ситуации, связанные с функциями нескольких подразделений, которые выполняют незавершенный процессный цикл из-за того, что специалист, обладающий уровнем необходимой профессиональной компетентности, входит в состав другой подструктуры.

− Потери ожидания. Связаны с необходимостью визирования и подписания определенных документов и занятостью должностных лиц.

Для устранения обозначенных проблемных выводов в рамках оптимизации организационной структуры университета возможно использовать инструменты бережливого производства, призванные сократить обозначенные потери и укрепить ценностные основы управленческого процесса [9].

1. Инструмент «Just-in-Time» (точно в срок). В отношении проблемы формирования эффективной организационной структуры это означает, что существующее подразделение будет актуальным, когда будет востребовано в реальной организации для создания ценности в достижении поставленной руководством цели.

2. Инструмент «Вытягивающая» система служит для грамотного комплектования штатного расписания подразделений, учета соответствующих нормативов производительности труда сотрудников отделов, четкого определения задач. Некоторые руководители используют «выталкивающую» систему, когда подразделение создается под конкретного человека, деятельность которого не приносит должной ценности для работы организации, что означает лишь «раздувание» управленческого аппарата.

3. Инструмент «5S» – базовый инструмент, его суть заключается в стандартизации рабочего пространства, что является своеобразным фундаментом для дальнейшего наполнения, в данном случае – составляющих организационной структуры вуза. Организационный стандарт – унифицированный стандарт для управления организацией, учитывающий политику организации, свод правил и норм организационной культуры.

4. Инновационный инструмент управления бизнес-процессами любой организации – бенчмаркинг. Означает равнение на лучшие практики управления организацией и структурирования ее производственной (организационно-образовательной) деятельности. Для решения рассматриваемой проблемы оптимизации организационной структуры сравнение деятельности университета с конкурентоспособными вузами не подразумевает прямого переноса их оргструктуры, а ценность этого инструмента состоит в улучшении собственных процессов путем создания нужных, эффективно работающих подразделений.

Управленческая ситуация требует от современных вузов обновления их организационной структуры. Это зачастую приводит к спонтанному появлению новых задач и подразделений, что способствует созданию слабоструктурированных отделов. Суть работы проектной группы Шадринского государственного педагогического университета состоит в разработке рекомендаций по созданию динамичной, мобильной и жизнеспособной структуры управления образовательной организацией.

Библиографический список

1. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года N 1642. Available at: https://docs.cntd.ru/document/556183093
2. Вагнер Ю. Управление процессами в вузе. *Открытые системы СУБД.* 2010; № 9. Available at: https://www.osp.ru/os/2010/09/13005738
3. *ГОСТ Р 56020-2014 «Бережливое производство. Основные положения и словарь»*. Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 12 мая 2014 года N 431-ст. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200110957
4. Погребняк С.И. *Бережливое производство. Формула эффективности*. Москва: Триумф, 2013.
5. Гайворонская С.А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход. *Университетское управление: практика и анализ.* 2019; № 23 (4): 104 – 115.
6. Хмейд Х. *Бережливое образование*. Available at: http://www.leanzone.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1458&catid=38&Itemid=1319
7. Минцберг Г. *Структура в кулаке: создание эффективной организации*. Перевод с английского под редакцией Ю.Н. Каптуревского. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
8. *Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы*. Москва: МАКС Пресс, 2008.
9. Бурнашева Э.П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса. *Интеграция образования.* 2016; Т. 20; № 1: 105 – 111.

References

1. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya"*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrya 2017 goda N 1642. Available at: https://docs.cntd.ru/document/556183093
2. Vagner Yu. Upravlenie processami v vuze. *Otkrytye sistemy SUBD.* 2010; № 9. Available at: https://www.osp.ru/os/2010/09/13005738
3. *GOST R 56020-2014 "Berezhlivoe proizvodstvo. Osnovnye polozheniya i slovar'".* Prikaz Federal'nogo agentstva po tehnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 12 maya 2014 goda N 431-st. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200110957
4. Pogrebnyak S.I. *Berezhlivoe proizvodstvo. Formula `effektivnosti.* Moskva: Triumf, 2013.
5. Gajvoronskaya S.A. Praktika vnedreniya berezhlivyh tehnologij v sistemu upravleniya vuzom: proektnyj podhod. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2019; № 23 (4): 104 – 115.
6. Hmejd H. *Berezhlivoe obrazovanie*. Available at: http://www.leanzone.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1458&catid=38&Itemid=1319
7. Mincberg G. *Struktura v kulake: sozdanie `effektivnoj organizacii.* Perevod s anglijskogo pod redakciej Yu.N. Kapturevskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
8. *Strategii razvitiya rossijskih vuzov: otvety na novye vyzovy.* Moskva: MAKS Press, 2008.
9. Burnasheva `E.P. Ispol'zovanie instrumentov berezhlivogo proizvodstva v proektirovanii obrazovatel'nogo processa. *Integraciya obrazovaniya.* 2016; T. 20; № 1: 105 – 111.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-189-192

***Fortova L.K.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru*

***Vaganova Yu.V.**, postgraduate, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia); teacher, Branch of Samara State University of Railway Transport (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ushirmanova@gmail.com*

METHODOLOGY OF DISTANCE LEARNING OF OLDER ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION. Distance learning, as a topic of scientific research, is widely represented in foreign and Russian national literature, but it is in the modern realities associated with the pandemic of the new coronavirus COVID-19 that this problem has acquired significance. For the first time in history, educational systems are massively forced to switch to the distance format. This situation has revealed a lot of problems, including the methodological basis for the use of information and communication technologies in the educational process, and not selectively, but totally. This situation dictates the need for a deep analysis of the specifics of distance learning and the possibility of its application at different levels in the education system. The article attempts to analyze the methodology of distance learning, gives a definition, describes the conditions, basic principles, pedagogical technologies, methods and forms. The authors believe that it is a well-developed methodological support that will make it possible to effectively apply the distance learning format, including in general education organizations.

Key words: **distance learning, e-learning, information and communication technologies, methodology.**

***Л.К. Фортова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru*

***Ю.В. Ваганова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, преп., филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Нижний Новгород, E-mail: ushirmanova@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дистанционное обучение, как тема научного исследования, широко представлено в зарубежной и отечественной литературе, но именно в современных реалиях, связанных с пандемией нового коронавируса COVID-19, эта проблематика приобрела весомую значимость. Впервые в истории образовательные системы массово вынуждены были перейти именно в дистанционный формат. Эта ситуация вскрыла массу проблем, в числе которых и методологическое основание применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, причем не выборочно, а тотально. Подобная ситуация диктует необходимость глубокого анализа специфики дистанционного обучения и возможности его применения на разных ступенях в системе образования. В данной статье предпринята попытка анализа методологии дистанционного обучения, дано определение, описаны условия, основные принципы, педагогические технологии, методы и формы. Авторы полагают, что именно грамотно разработанное методологическое обеспечение позволит эффективно применять дистанционный формат обучения, в том числе и в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, электронное обучение, информационно-коммуникационные технологии, методология**.

Актуальность изучения проблем образования в современной педагогике не вызывает сомнений, поскольку в условиях пандемии нового коронавируса COVID-19 пришлось не просто пересмотреть традиционные формы и методы работы с детьми, но сделать это в кратчайшие сроки, дабы минимизировать возможные потери в процессе адаптации образовательных организаций к новым условиям деятельности. В этом случае вся система образования, и российская не стала исключением, должна была проявить максимальную мобильность и гибкость, одновременно решая проблемы технического обеспечения.

Социальный заказ общества предполагает подготовку специалиста, обладающего саногенным мышлением, креативностью, решающего поставленные задачи с опережением. Фундамент этих качеств закладывается еще в общеобразовательной организации и развивается при взаимодействии индивида с общественными структурами. Социализация – сложный, многоуровневый процесс, играющий важную роль в становлении личности. От того, насколько он будет успешен, зависят перспективы самого человека. Современная социокультурная динамика имеет ряд отличительных черт, одна из которых – быстрый темп процессов, происходящих во всех сферах жизнедеятельности общества. Человек, как неотъемлемая часть социума, вынужден подчиняться ритмам, менять свои цели и устремления в соответствии с веяниями времени, постоянно пополнять багаж знаний, обновлять социокультурный опыт [1].

Одной из составляющих процесса социализации является образование, под которым в данном случае мы понимаем систему, с помощью которой человек приобретает знания, умения и навыки. Она многоступенчата и в зависимости от возрастных характеристик, психических и физических особенностей индивида дает ему то «знание», которое он успешно может воспринять и использовать в дальнейшем для собственного жизнеобеспечения и развития, а также для достижения общественного прогресса в целом.

Современные реалии развития российского общества инициировали новую форму взаимоотношений в парадигме «учитель – ученик» в формате дистанционного обучения. Термин «дистанционное обучение» стал неотъемлемой частью жизни общества. Это не означает, что вопросы дистанционного, электронного обучения, использования информационно-коммуникационных технологий ранее не поднимались в науке. Напротив, эта тема получила широкое развитие в отечественной науке в конце 1980-х – 1990-е гг. В западной науке большую популярность эта тема приобрела в 1970-е годы, ряд работ вышли еще в конце 1950-х годов. Связано это было с научно-техническим прогрессом в области компьютерных технологий, обоснованием их применения, в том числе в сфере образования. В 2000-е годы наблюдался новый всплеск научного интереса к этой проблематике, связанный с бурным развитием сети Интернет.

Современный взгляд на тему дистанционного обучения основан именно на тенденциях времени [2], а также вынужденном характере применения таких педагогических форм в условиях пандемии. Несмотря на значительный интерес в науке, педагоги и обучающиеся оказались неподготовленными к тотальному использованию дистанционной методологии. В связи с этим следует отметить важность и значимость научных изысканий в данной области, которые будут иметь возможность реального практического применения, так как от этого зависит успешность функционирования образовательных систем.

Еще одной стороной проблемы, определяющей актуальность темы дистанционного обучения, является вопрос выявления педагогических условий, обеспечивающих эффективность применения дистанционных технологий в общеобразовательной организации, так как именно школа столкнулась с наибольшим числом проблем, одной из которых стал вопрос мотивации обучающихся в новых условиях. Если для студента вуза, разумно подошедшего к вопросу выбора будущей профессии, тема мотивации носит менее значимый характер, так как от успешности освоения программы учебных дисциплин зависит качество и глубина его знаний, то для школьника она играет несколько иную роль. В силу своих возрастных особенностей обучающиеся общеобразовательных организаций не в полной мере могут оценить существующие перспективы, и, как следствие, отнестись к дистанционному образовательному процессу несерьезно, как к дополнительному отдыху. Это не проблема, если мы говорим о таких педагогических формах, как факультатив, специальные курсы или проектная деятельность, поскольку в таком случае чаще всего мы имеем дело с синтезом традиционных и дистанционных форм [3], следовательно, можем корректировать индивидуальную успеваемость в реальном образовательном процессе. Если же мы спроектируем ситуацию с карантином, режимом самоизоляции или природной стихией, диктующими необходимость полного разобщения, то в таком случае вопрос выявления условий эффективности дистанционного обучения видится в совершенно ином ключе. Нам представляется, что к этим условиям можно отнести качественное методологическое обеспечение, позволяющее сохранить традиции и использовать инновации для обеспечения одинаково высокого качества и уровня образования, независимо от внешних обстоятельств, современное техническое оснащение образовательных организаций, наличие компетентных педагогов, владеющих технологиями дистанционного обучения, позволяющими в кратчайшие сроки включить обучающихся в этот процесс.

Определяя дефиницию «дистанционное обучение», мы пришли к выводу, что в различных научных публикациях она представлена неоднозначно. Условно же, по нашему мнению, все эти определения можно разделить на две группы. Во-первых, это дефиниции, в которых акцент делается на получении образования по месту жительства обучающегося, то есть «дистанция» – ключевое слово. Во-вторых, те определения, где термин «дистанция» имеет опосредованное значение, а основной смысл фиксируется на технической стороне процесса, то есть применении информационно-коммуникационных технологий. В этом случае понятия «дистанционное обучение» и «электронное обучение» являются взаимодополняющими. Именно в таком ключе рассматривает данную терминологию современное российское законодательство [4].

Сущность понятия «дистанционное обучение» становится основой классификации типов данной формы образовательного процесса, так как в этом случае, нам мыслится, вполне логичным такой критерий, как способ передачи информации. В соответствии с этим в рамках первого типа информация передается прямым, реальным способом, не включающим электронные варианты трансляции. Представленный тип включает в себя следующие образовательные технологии: кейсовая, корреспондентская, учебно-вахтовая, аттестационно-вахтовая [5]. Представленные технологии требуют непосредственного периодического контакта обучающегося и педагога для мониторинга усвоенных знаний, возможной трансляции информации, то есть присутствия и взаимодействия.

Остановимся на каждой из них подробнее. Кейс-технология применительно к дистанционному обучению призвана дать возможность самостоятельно и планомерно прорабатывать большой объем информации, поэтапно изучать материал, выполняя задания, разумно сгруппированные в так называемые кейсы. Каждый кейс – это своего рода информационный модуль, саккумулированный по смысловому принципу, в рамках которого нужно сделать выводы, направленные на понимание и анализ информации. Эта технология активно применяется не только в дистанционном формате, но и в традиционном обучении как инновационная форма работы. Важным здесь, по нашему мнению, является не только индивидуальная, но и коллективная работа, так как представленные выводы требуют обсуждения и принятия наиболее подходящего.

Корреспондентский тип – это такая технология, которая предполагает отправку учебных материалов, к примеру, почтой или иной службой доставки. Такая технология дистанционного обучения в настоящее время представлена слабо, это связано с широким развитием Интернета, но еще буквально 20 лет назад пользовалась популярностью, поскольку давала возможность получать новые знания, дистанцируясь от учебного заведения и педагога, к примеру, система

изучения английского языка ЕШКО. В некоторых зарубежных вузах эта форма дистанционного обучения используется по сей день.

Учебно-вахтовая технология предполагает выезд коллектива преподавателей к обучающимся в место дислокации филиала учебного заведения, например, в отдаленные районы, где нет технической, материальной или иной возможности организовать традиционную работу. В рамках учебно-вахтового дистанционного обучения необходимо помещение для организации учебного процесса, пусть и периодического.

Аттестационно-вахтовая технология предполагает выезд преподавателей для проведения итоговых аттестаций, таких как государственный экзамен или защита квалификационных работ. По своей сути близка к описанной ранее учебно-вахтовой.

Проанализированные технологии дистанционного обучения в большей степени подходят для получения высшего образования или профессиональной переподготовки, их применение в общеобразовательной организации, даже при работе со старшими подростками, является весьма спорным. Они основаны на заинтересованности и высокой степени мотивации обучающихся, поэтому слабо распространены в системе общего среднего образования. Такие формы дистанционного обучения для школьников могут применяться лишь индивидуально, к примеру, для углубленного изучения предмета, подготовки к поступлению в высшее учебное заведение или выполнения олимпиадных заданий.

Отметим, что в эру развития компьютерных и интернет-технологий подобный тип дистанционного обучения распространен слабо, поскольку сопряжен с некоторыми трудностями, как то: отправка обучающих материалов почтой или службой доставки, необходимость организации не только методической, но и материально-технической стороны учебного процесса (помещение, выезд преподавателей, их размещение на месте). Подобные формы образовательного процесса удобны обучающимся, слабо владеющим компьютером или находящимся в населенных пунктах, не охваченных зоной Интернета.

К следующему типу дистанционного обучения можно отнести такие технологии, которые основаны на использовании информационно-коммуникационных средств передачи данных. Главной их отличительной чертой является широкое применение компьютера и Интернета как на стадии методологического анализа и разработки образовательных материалов, так и в процессе обучения и контроля полученных знаний.

В рамках классификации А.А. Андреева [2] ко второму типу следует отнести такие технологии, как телевизионная, телеприсутствие и сетевая технология. Остановимся на каждой более подробно.

Телевизионная технология предполагает наличие так называемой головной образовательной организации и филиалов, расположенных в удалении друг от друга. Отличительная черта их взаимодействия – аккумуляция всей образовательной информации в основной образовательной организации и их трансляция по различным спутниковым каналам связи в филиалы. Таким образом, обучающая информация дублируется и отправляется в неизменном виде, транслируется в форме видеоуроков. Достоинством подобной технологии является возможность прослушать качественную лекцию или урок от высококвалифицированного специалиста, не выезжая специально для этого к месту его непосредственной преподавательской деятельности. Серьезным же недостатком считается относительная дороговизна организации самого образовательного процесса в рамках этой технологии. Следует отметить, что она была весьма популярна в западных странах во второй половине XX века и стала основой формирования системы e-learning, для которой характерно использования большого числа мультимедийных средств.

Технология телеприсутствия позволяет организовать учебный процесс таким образом, что обучающийся присутствует на занятии удаленно, оставаясь одновременно в двух пространствах, своем физическом и виртуальном, где проходит образовательный процесс. Для того чтобы организовать обучения с использованием технологии телеприсутствия, необходимо применять высокотехнологические средства, аудио- и видеотрансляции, а также дополненной реальности. Подобная технология, к примеру, в последнее время широко используется в медицине для консультаций и высокотехнологической помощи пациентам. Она является, по нашему мнению, весьма перспективной.

Сетевая, или интернет-технология дистанционного обучения имеет высокую популярность, что связано с бурным развитием Интернета, а также простотой и доступностью ее применения. Она представляет собой организацию образовательного процесса, в рамках которой широко используется информационная база сети, возможности электронных обучающих платформ, а также коммуникации. Интернет-технология имеет ряд преимуществ по сравнению с описанными, в числе которых можно назвать интерактивность – относительно простой доступ к образовательному контенту, возможность широкой трансформации обучающих материалов, что подстраивает их под индивидуальный темп работы обучающегося, быстрая связь с преподавателем (учителем), который контролирует и координирует весь процесс обучения. Именно сетевая технология стала ведущей в условиях пандемии коронавируса COVID-19 и, как следствие, самоизоляции весной 2020 года.

Что касается форм обучения, то актуальность их применения зависит от коммуникационных особенностей дистанционных образовательных технологий. Так, в рамках первого типа (кейсовая, корреспондентская, вахтовая технологии) целесообразным является использование таких форм, как лекция, самостоятельная, практическая, контрольная работы. Это обусловлено спецификой самих педагогических технологий, которые, как уже упоминалось, предполагают трансляцию обучающих материалов на реальном носителе с помощью службы доставки.

Формы обучения в рамках второго типа (телевизионная, сетевая технологии, телеприсутствие) могут быть самыми разнообразными, основанными, в том числе, и на синтезе традиционного и дистанционного форматов. Это связано с высокой информативностью Интернета, простотой коммуникации и трансляции. Обучение, основанное на использовании информационно-коммуникационных технологий, может быть представлено широким спектром форм занятий в двух основных плоскостях – онлайн и оффлайн.

К онлайн-занятиям, которые проходят в режиме реального времени, используя для этого различные интернет-приложения (ZOOM, Skype и др.), относятся, например, видеоконференции (лекции, семинары, практические занятия), консультации, чат-занятия. Применительно к общеобразовательной организации и работе со старшими подростками такая форма очень удобна, поскольку дает возможность прямого контакта, пусть и через монитор компьютера, между учителем и классом. К слову, в режиме самоизоляции весной 2020 года именно видеоконференции были наиболее эффективны для работы со школьниками, они стали неким аналогом обычной, поурочной, системы занятий. Конечно, необходимо принимать во внимание недостатки массового применения таких форм, что сказывается на здоровье подростков.

К оффлайн-занятиям следует отнести, к примеру, консультации, если они проходят посредством переписки через электронную почту, мультимедийные лекции, записанные преподавателем заранее, веб-чаты. Особенность таких форм организации образовательного процесса заключается в асинхронности, что дает возможность выбирать обучающимся удобное время для занятий, возвращаться к материалу, который по разным причинам не вполне понятен, заинтересовал и требует более глубокого анализа или необходим для выполнения проверки или контроля знаний. В условиях применения таких форм необходимо учитывать мотивационную составляющую, поскольку для школьников велик соблазн отложить оффлайн-работу в долгий ящик, ведь она не требует сиюминутной реакции на деятельность учителя, который выступает в роли тьютора и лишь координирует процесс. Заинтересованность в изучаемом материале, высокий профессионализм педагога, техническая грамотность обучающихся – непременные условия таких форм образовательной деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что дистанционное обучение имеет глубокие корни и довольно-таки широкую методологическую базу, что дает возможность его успешного применения в системе образования на разных ее уровнях. Однако необходимо оценивать эффективность использования такого формата. Опыт работы в образовательной организации в условиях режима самоизоляции подсказывает, что тотальное его применение чревато множеством проблем для старших подростков, не имеющих достаточного опыта самостоятельной работы, так необходимой в условиях дистанта. Однозначно, что элементы дистанционного обучения должны применяться в современной школе, поскольку способствуют развитию креативного мышления, технической грамотности, умению быстро принимать решения, а также формированию чувства ответственности. Не следует забывать, однако, и об отрицательных моментах, сопровождающих дистанционное обучение, грамотно выстраивать образовательный процесс, разумно совмещать традиции и новации.

Библиографический список

1. Фортова Л.К., Базалей Е.А. Значение нравственного воспитания и формирования нравственной системы школьников в современных условиях. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-nravstvennogo-vospitaniya-i-formirovaniya-tsennostnoy-sistemy-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah/viewer
2. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения. *Открытое образование*. 2005; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-effektivnosti-distantsionnoy-formy-obucheniya/viewer
3. Толстоухова И.В. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология. *Человек и образование*. 2016; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (редакция от 08.12.2020). Консультант Плюс. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
5. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. *Электронный журнал Cloud of Science*. 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-i-distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii/viewer

References

1. Fortova L.K., Bazalej E.A. Znachenie nravstvennogo vospitaniya i formirovaniya nravstvennoj sistemy shkol'nikov v sovremennyh usloviyah. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-nravstvennogo-vospitaniya-i-formirovaniya-tsennostnoy-sistemy-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah/viewer
2. Polat E.S. K probleme opredeleniya `effektivnosti distancionnoj formy obucheniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2005; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-effektivnosti-distantsionnoy-formy-obucheniya/viewer
3. Tolstouhova I.V. Distancionnoe obuchenie kak sovremennaya pedagogicheskaya tehnologiya. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-kak-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (redakciya ot 08.12.2020). Konsul'tant Plyus. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
5. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii. *`Elektronnyj zhurnal Cloud of Science*. 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-i-distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii/viewer

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-192-194

***Vinnikova O.A.**, senior teacher, Financial University Under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oavinnikova@fa.ru*

ROLE PLAY "NEWS REPORT" AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION IN DISTANCE LEARNING. The article is dedicated to an actual and relevant phenomenon of high importance in modern education – distance learning. The article examines and analyzes works of modern researchers on the advantages and disadvantages of modern distance learning, and pays special attention to the problem of low level of motivation among students in the context of distance learning due to the pandemic caused by the COVID-19 virus. The author describes in detail the ARCS (attention, relevance, confidence, satisfaction) motivation model of the modern American scientist John Keller, studies its strategies and gives a generalized description of its feasibility. The author examines in detail the role play "News report" and its types, gives recommendations on the preparation and the course of the role play itself. Based on the application of the ARCS motivational model to the role play "News report", the author concludes about the high importance and relevance of this motivation model in the distance learning process.

Key words: **distance learning, motivation, higher education, role play, ARCS.**

***О.А. Винникова**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: oavinnikova@fa.ru*

РОЛЕВАЯ ИГРА «РЕПОРТАЖ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Данная статья посвящена актуальному в современном образовании явлению – дистанционному образованию. В данной статье рассмотрены и проанализированы труды современных исследователей относительно преимуществ и недостатков современного дистанционного образования, также особенное внимание уделяется проблеме низкого уровня мотивации у учащихся в контексте дистанционного образования вследствие пандемии, вызванной вирусом COVID-19. Автор подробно описывает модель мотивации ARCS современного американского ученого Джона Келлера, изучает ее стратегии и дает обобщенную характеристику ее целесообразности. Детально рассматривается ролевая игра «Репортаж» и ее виды, даются рекомендации относительно подготовки и самого хода игры. На основании применения модели ARCS к ролевой игре «Репортаж» автор делает вывод о значимости данной модели мотивации в образовательном процессе.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, мотивация, высшее образование, ролевая игра, ARCS.**

Актуальность исследования. Развитие современных тенденций в образовании привлекает новейшие технические средства для обучения. Дистанционное обучение является важнейшим инновационным направлением, которое имеет свои преимущества и недостатки перед традиционным образованием [1; 2; 3].

Одним из основных недостатков дистанционного обучения является низкая мотивация у обучающихся ввиду отсутствия человеческого фактора в данном виде образовательного процесса. Вынужденный переход на дистанционное обучение вследствие пандемии, вызванной вирусом COVID-19, показал несостоятельность дистанционного обучения в данном аспекте, низкую степень мотивации у учащихся и, как результат, низкую степень усвоения и овладения материалом в данный период. Данное исследование значимо для теории и практики дистанционного обучения, в частности, обучения иностранным языкам, ввиду новизны данной проблемы и ее недостаточной исследованности.

Цель работы – изучить проблему мотивации в дистанционном образовании при обучении иностранным языкам, проанализировать причины возникновения данной проблемы и пути их решения, а также выявить целесообразность применения ролевой игры «Репортаж» как метода повышения мотивации обучающихся иностранному языку в контексте дистанционного образования.

Методы исследования: систематизация и анализ трудов современных исследований по вопросам преимуществ и недостатков дистанционного образования, изучение принципов модели мотивации ARCS Келлера, попытка применения данной модели на примере ролевой игры «Репортаж» в контексте дистанционного образования.

Результаты исследования: проблема мотивации детально изучена на основе различных классификаций современных исследователей, как отечественных, так и иностранных. Предложенная Келлером модель мотивации была подробно рассмотрена и успешно применена к ролевой игре «Репортаж», тем самым показав состоятельность и эффективность данной игры в дистанционном обучении.

В современном мировом сообществе остается значительной важность дистанционного образования. Технический прогресс оказывает существенное влияние на все значимые области жизни человека, в том числе на науку и образование. В последние годы наблюдается повышенный спрос дистанционного образования как в качестве дополнения к основной программе [3], так и в качестве самостоятельной программы обучения. Многие учебные заведения, в том числе и высшие, предлагают программы дистанционного обучения с возможностью получения диплома данного учебного заведения.

Вопросы целесообразности дистанционного образования поставлены и исследованы в работах Л.В. Кузьминой, М.В. Мухиной, Г.Г. Блоховцевой, И.В. Калачевой, Е.И. Никифоровой.

Обзор педагогических исследований дистанционного образования позволил сделать вывод о том, что данное направление обладает рядом достоинств и недостатков.

Говоря о достоинствах, следует перечислить такие особенности, как:

- гибкость, которая подразумевает самостоятельный выбор удобного времени обучения учащимся;
- индивидуальный подход, когда обучающемуся доступен выбор удобной конкретно для него нагрузки;
- принцип модульности, который создает целостное восприятие определенной предметной области;
- параллельность, предполагающая совмещение рабочей и учебной деятельности;
- дальнодействие, когда отдаленность локации учащегося от локации учебного заведения не является важной и не препятствует процессу обучения и т.д. [4].

Подводя итоги, следует отметить, что дистанционное обучение является удобным инструментом для дополнительного образования, где личный контакт с преподавателем сводится к минимуму, процесс обучения выстроен последовательно, логично и структурно, в соответствии с четкой организацией и в условиях обязательного контроля. В контексте основного образования человеческий фактор может быть реализован посредством различных мессенджеров или онлайн-платформ для обучения.

Тем не менее, при достаточно весомых достоинствах дистанционное обучение обладает рядом недостатков, к которым относятся:

- отсутствие человеческого фактора, который создает атмосферу и дает эмоциональный заряд обучающимся;
- недостаточный уровень технического оснащения, а также компьютерной грамотности пользователя;
- высокая трудоемкость процесса составления курса с учетом всех особенностей дистанционного обучения;

• отсутствие необходимого опыта дистанционного обучения у преподавателя [4];

• высокий уровень трудности задач, поставленных как перед обучающимся, так и перед преподавателем;

• отсутствие мотивации обучающихся или ее сниженный уровень.

В качестве вывода по недостаткам дистанционного обучения следует подчеркнуть, что дистанционное обучение является достаточно трудоемкой работой, требующей от преподавателя и обучающихся должного уровня компьютерной грамотности и необходимого оснащения. Однако одной из наиболее серьезных проблем, по мнению многих исследователей [1; 2; 3; 5], является отсутствие мотивации у обучающихся ввиду дефицита человеческого фактора.

В условиях дистанционного обучения, в частности вынужденного, вызванного мировой пандемией COVID-19, вопросы мотивации становятся все более актуальными.

Общие вопросы мотивации обучающихся в дистанционном образовании и основные концепции были сформулированы в трудах О.В. Кононыхиной, Н.Н. Быковой, П.О. Ивановой, Р.В. Базалий, И.Ю. Елькиной, Дж. Келлера.

П.О. Иванова считает, что для наибольших результатов при дистанционном обучении преподавателю и обучающимся следует обратить внимание на совместные усилия по кооперации, рабочему процессу и взаимопомощи [3].

О.В. Кононыхина выделяет два типа мотивации: внутреннюю, которая представлена личными мотивами обучающегося, и внешнюю, которая обеспечивается преподавателем и другими участниками образовательного процесса. Организация процесса и структура курса также относятся к внешним факторам мотивации [1].

Н.Н. Быкова говорит о положительной и отрицательной мотивации, когда не только положительные, но и отрицательные эмоции задействованы в мотивационном процессе [2].

Современный американский ученый Джон Келлер исследует вопросы мотивации обучающихся как фактор, оказывающий существенное влияние на процесс овладения знаниями, навыками, умениями. Келлер создает модель мотивации ARCS, наименование которой является акронимом, состоящим из начальных букв названий четырех составляющих данной модели – *внимания* (‘attention’), *актуальности* (‘relevance’), *уверенности* (‘confidence‘) и *удовлетворения* (‘satisfaction’) [5].

Внимание (‘attention’), по Келлеру, может быть получено либо путем побуждения к восприятию информации, либо посредством задействования критического мышления. В первом случае внимание студентов обеспечивается возбуждением таких эмоций, как удивление, сомнение или недоверие. Во втором – интерес обучающихся побуждается постановкой сложной задачи, вопроса, кейса, которые необходимо решить или предложить оптимальное решение. Келлер предлагает следующие меры для обеспечения внимания студентов:

• активное участие, где происходит вовлечение обучающихся в процесс обучения, вводится посредством ролевых игр, а также других видов творческой активности;

• использование фактора юмора на занятиях в виде юмористических историй или других заданий, связанных с его использованием;

• постановка конфликтной ситуации, когда внимание обучающегося привлекается посредством введения утверждения или фактов, которые вступают в противоречие с имеющимися у них знаниями. Использование вопросов, на которые затруднительно ответить однозначно, повышает уровень мотивации обучающихся;

• применение разнообразных учебных материалов с помощью глобальной сети Интернет, в частности средств массовой информации, может повысить интерес для обучающихся в использовании курса дистанционного обучения;

• применение отрабатываемых навыков и умений к реальной жизни, значимость чего крайне высока ввиду того, что обучающиеся понимают целесообразность применения тех или иных знаний в жизненных ситуациях. Информирование учащихся о практическом использовании материала электронного обучения в их повседневной жизни с использованием реальных отсылок к реальным событиям или примеров из жизни является важным инструментом для привлечения внимания учащихся.

Актуальность (‘relevance’), согласно модели мотивации ARCS Келлера, предполагает использование методов, связанных лично с обучающимися, что делает обучение направленным на обучающегося как на индивида. Могут быть использованы следующие стратегии:

• отсылка к предыдущему опыту обучающихся, когда предоставление новой информации делается на базе уже известных студенту фактов;

• ценность для решения текущих, а также потенциальных задач, осознаваемая обучающимися, существенно повышает уровень мотивации;

• использование в качестве примера других обучающихся, которые прошли данный курс и успешно применили полученные навыки и умения в решении поставленных задач;

• возможность выбора при обучении, что повышает уровень мотивированности.

Одним из важнейших аспектов, по Келлеру, является содействие в обретении учащимися чувства *уверенности* (‘confidence’) в потенциальном успехе. Данная стратегия включает пошаговый контроль и поощрения успеваемости и прогресса; четкую постановку целей и задач, решение которых требуется достичь в ходе заданного курса дистанционного обучения; информирование о критериях оценивания для осознания обучающимися индивидуального плана действия; обеспечение обратной связи с обучающимися для их большего уровня уверенности в правильности выполнения заданий и соответствий выбранному курсу. Также, согласно модели мотивации ARCS Келлера, заключительным компонентом является чувство *удовлетворенности* (‘satisfaction’) обучающегося, возникшее от осознания достигнутых результатов как во время, так и после прохождения курса дистанционного обучения. Предложенные им стратегии конкретно данного аспекта включают элемент похвалы или награды, а также поощрение учащихся в применении полученных навыков и практических умений в реальной жизни. Данная стратегия направлена на выработку у учащихся чувства правильности выбора данного курса дистанционного обучения.

Использование модели ARCS Келлера обеспечивает индивидуализированный подход к обучению в дистанционном формате, предполагает наличие современных актуальных источников информации в качестве средства обучения, развивает необходимые в современном мире навыки, такие как критическое мышление, обеспечивает прозрачность критериев оценивания, поставленных целей и задач. Применительно к обучению иностранным языкам в дистанционном формате данная модель соответствует современным тенденциям образования, направленным на развитие социокультурных навыков и компетенций [5].

В данном исследовании модель Келлера применяется к ролевой игре «Репортаж», изучается соответствие стратегии данной игры указанной модели и анализируется целесообразность использования данной ролевой игры в практике дистанционного обучения иностранным языкам.

Современная система образования переходит к такой концепции образования, которая позволила бы сформировать у человека систему творческого мышления и воспитать потребность в повышении уровня знаний не только в профессиональной сфере, но и в других областях, что может способствовать генерации нестандартных идей. Это является одним из аспектов инновационности в образовании, а именно – комплексного процесса создания, распространения и использования нового практического средства для формирования у обучающегося инновационного мышления.

Использование областей наук, смежных со специальностью обучающихся [7], способствует как развитию личностных качеств студентов, таких как системное мышление, внимательность, самостоятельность [6], так и расширению кругозора, формированию общекультурных компетенций, таких как способность к обобщению, аргументированному ведению устной и письменной речи; коммуникативные навыки, включая ведение переговоров и презентационные навыки; ораторские навыки; развитие критического мышления; готовность к кооперации и стремление к саморазвитию [6]. Используя в обучении творческие задания, в частности ролевые игры, появляется возможность обеспечения профессиональных компетенций, инновационной культуры, развития навыков учащихся, таких как креативность, умение работать в команде, принимать рациональные решения, систематизировать знания по различным предметам и т.д. Виды деятельности, которые приближены к деятельности в реальной жизни, способствуют развитию коммуникативных навыков, развитию диалогической и монологической речи в естественной среде. Для обучающихся ролевая игра – это действительность, которая интересна и понятна им, поскольку они сами ее отчасти создают.

Говоря о дистанционном обучении, следует принимать во внимание специфику обучения данного направления, а также некоторые трудности, которые могут возникнуть с учетом данной специфики. Во время организации процесса ролевых игр необходимо обеспечить площадку для проведения самой игры, а также коммуникации участников во время подготовки; предоставить ссылки на различного рода словари и дополнительную информацию, касающуюся темы игры; дать четкие указания на правила игры, роли участников, убедиться, что данная информация понята верно всеми участниками игры.

В данном случае обучающийся при подготовке той или иной игры, опираясь на теоретические знания, личный и профессиональный опыт, самостоятельно или в группе находит то или иное решение. Все это мотивирует на поиски актуальной информации, вызывает определенные переживания, которые придают большую достоверность и значимость выбранному решению, так как эмоции оказывают влияние на процессы, задействованные при обучении. Студент начинает мыслить, анализировать и делать самостоятельные выводы о достаточности или недостаточности имеющихся условий в задаче для решения данной проблемы и осознает пробелы в своих познаниях. Формируется навык быстро, рационально и правильно добывать недостающие необходимые данные, умение грамотно трактовать полученную информацию. К тому же некий соревновательный характер работы в группе стимулирует творческий подход к решению поставленной задачи и, учитывая групповой анализ ситуации, вынуждает ясно, логично и аргументированно формулировать собственную точку зрения. Педагог, в свою очередь, имеет возможность оценить уровень подготовленности студентов, их познания в смежных дисциплинах, способность интегрировать на практике полученные теоретические знания.

Ролевая игра «Репортаж» может быть использована в дистанционном обучении в качестве средства, повышающего интерес и мотивацию обучающихся в изучении иностранных языков. Виды данной ролевой игры могут подразделяться на:

– событийный репортаж, в ходе которого учащиеся оперативно отражают общественно значимое событие в хронологической последовательности;

– познавательный репортаж, имеющий в своей основе конкретную тему, которую освещает учащийся-репортер, например, о путешествии, жизнь лаборатории и т.д.;

– проблемный репортаж, который несет в своей основе элементы анализа, событий, прогнозов, обобщений, авторских выводов [8].

В ходе подготовки обучающимся необходимо выбрать интересную и актуальную тему ролевой игры, что согласуется с моделью Келлера в стратегии «внимание», когда внимание обучающихся привлекается неоднозначной сложной проблемой [5].

Стратегия актуальности реализуется в дальнейших действиях, таких как проработка деталей ролевой игры, например, воображаемое предполагаемое место действия. На основе уже имеющихся знаний обучающиеся дают пояснение, где они находятся по походу игры. Также следует продумать, какое событие будет иллюстрировать начало, концовку, кульминацию события, какие герои ролевой игры будут очевидцами данных событий, чтобы лучше иллюстрировать данное событие, к какой профессии, роду занятости, убеждениям они могли бы принадлежать [8]. Аналитическая работа и подведение итогов также предполагают решение задач на основе уже полученного опыта и имеющихся навыков и умений.

Стратегия уверенности реализуется как в процессе подготовки, так и в ходе реализации ролевой игры и во многом зависит от работы преподавателя, когда должны быть четко поставлены цели и задачи, озвучен порядок и ход игры, а также критерий оценивания [5], что способствует лучшему пониманию процесса со стороны обучающихся.

Заключительная стратегия удовлетворенности зависит непосредственно от успешности всех предыдущих стратегий и влияет на конечный уровень мотивации обучающихся.

Подводя итоги, следует сказать, что мотивация, как внешняя/внутренняя, так и положительная/отрицательная, играет значительную роль в усваивании материала, отработке навыков и умений, а также успеваемости обучающихся дистанционно. Модель мотивации Келлера базируется на четырех составляющих – внимании, актуальности, уверенности и удовлетворении, которые в совокупности посредством кооперации преподавателя и обучающихся приводят к повышению уровня мотивации. Данная модель была рассмотрена на примере ролевой игры «Репортаж», в результате которой была доказана ее эффективность в попытке повышения мотивации учащихся.

Библиографический список

1. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; Т. 2-1 (53): 107 – 111.
2. Быкова Н.Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2016; Выпуск 4-2: 40 – 45.
3. Иванова П.О., Крылова Е.А. Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы. *Инновационная наука.* Международный научный журнал. 2016; № 12-3: 57 – 58.
4. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения. *Вестник Московского университета МВД России.* 2012; № 1: 8 – 10.
5. Keller John M. *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer US, 2010.
6. Насейкина Л.Ф., Бойчук А.И. Ролевая игра как средство формирования профессионально значимых личностных качеств студентов программистов в условиях уровневого образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2013; № 31: 177 – 182.
7. Власова И.В., Михелькевич В.Н. Система развития и формирования общекультурных компетенций у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку. *Вестник Самарского технического университета.* Серия: психолого-педагогические науки. 2014; № 4 (24): 37 – 47.
8. Литвиненко А.А. *Репортаж: искусство повествования.* Практическое пособие. Санкт-Петрбург, 2013.

References

1. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2021; T. 2-1 (53): 107 – 111.
2. Bykova N.N. Motivaciya obuchayuschihsya pri primenenii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2016; Vypusk 4-2: 40 – 45.
3. Ivanova P.O., Krylova E.A. Rol' motivacii pri distancionnom obuchenii studentov vysshej shkoly. *Innovacionnaya nauka.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2016; № 12-3: 57 – 58.
4. Kuz'mina L.V. Preimuschestva i nedostatki distancionnogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2012; № 1: 8 – 10.
5. Keller John M. *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer US, 2010.
6. Nasejkina L.F., Bojchuk A.I. Rolevaya igra kak sredstvo formirovaniya professional'no znachimyh lichnostnyh kachestv studentov programmistov v usloviyah urovnevogo obrazovaniya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2013; № 31: 177 – 182.
7. Vlasova I.V., Mihel'kevich V.N. Sistema razvitiya i formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij u studentov tehnicheskogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Samarskogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; № 4 (24): 37 – 47.
8. Litvinenko A.A. *Reportazh: iskusstvo povestvovaniya.* Prakticheskoe posobie. Sankt-Petrburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 16.05.21

УДК 37.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-194-196

Davitashvili E.T., *postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: edavitashvili@bk.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION AMONG MEMBERS OF A FOLKLORE GROUP IN CULTURAL INSTITUTIONS. The article examines the content of the concept "organizational and pedagogical conditions of motivation" and the realization of creative potential in a folklore collective by adolescent participants. The author analyzes possibilities of introducing new motivational methods of teaching members of a folklore group and describes ways of solving for the introduction and increase of the quantitative composition in the group. Through musical and visual forms of representation of folklore, a team member is able to know the feelings of others, and therefore interact with peers and like-minded people in the team. All this contributes to the development of motivation to realize their own potential and increases the motivation to participate in the folklore group.

Key words: **motivation, motivational development, organizational conditions, pedagogical conditions, folklore, team, pedagogy, personality.**

Е.Т. Давиташвили, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: edavitashvili@bk.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У УЧАСТНИКОВ ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЛЕКТИВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается содержание понятия «организационно-педагогические условия мотивации» и реализация творческого потенциала в фольклорном коллективе участниками подросткового возраста. Автор анализирует возможности внедрения новых мотивационных методов обучения участников фольклорного коллектива и описывает пути решения для приобщения и увеличения количественного состава в коллективе. Посредством музыкальных и визуальных форм представления фольклора участник коллектива способен познать чувства других, а значит, взаимодействовать со сверстниками и единомышленниками в коллективе. Все это способствует развитию мотивации для реализации собственного потенциала и повышает мотивацию для участия в фольклорном коллективе.

Ключевые слова: **мотивация, мотивационное развитие, организационные условия, педагогические условия, фольклор, коллектив, педагогика, личность.**

Актуальной задачей современного образования в России является развитие творческих способностей. Они выражаются в адаптации личности в процессе изменения в культурной, общественной, научной или других сферах жизни; в использовании приобретенных навыков; в креативном подходе к решению проблем; в самореализации (удовлетворении своих потребностей). Чтобы понять, какие организационно-педагогические условия могут повлиять на развитие мотивации у участников фольклорного коллектива в учреждениях культуры, нужно иметь представление о таких понятиях, как «организационно-педагогические условия», «мотивационное развитие» «фольклорный коллектив» и определить возрастную категорию коллектива и тип учреждения культуры.

Проанализировав понятие «организационно-педагогические условия», можно сделать вывод, что оно не может существовать как единое целое понятие и состоит из двух смысловых частей: организационное и педагогическое условия. Согласно философскому энциклопедическому словарю, «условие» – это философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [1]. Значит, мы будем воспринимать под условием процессы, предметы, явления, помогающие освоиться участнику и сформироваться в фольклорном коллективе.

Охарактеризуем понятие «организационное условие» как внутренний порядок в фольклорном коллективе; совершенствование объединения; коллектив, преследующий цель через согласованные между собой правила и процедуры. Организация может быть обусловлена двумя аспектами – упорядоченностью и направленностью. Из вышеизложенного вытекает, что организационным условием является комплекс объектов, от которых зависят другие, образовывая порядок в среде, в которой обитает объект.

«Педагогическое условие» – это совокупность мер педагогической деятельности и возможность пространственной среды; проектирование новейшей педагогической системы; закономерность педагогических связей образовательного процесса, т.е. реализация образовательного процесса в соответствии с предоставленной материально-пространственной базой для функционирования фольклорного коллектива.

Организационно-педагогические условия в фольклорном коллективе можно представить в виде четко созданного плана работы, который способствует решению многих задач в процессе обучения участников. Главными признаками организационно-педагогических условий являются следующие: совокупность мер воздействия на определенные условия, которые формируются путем управления педагогической системой; организация мер, обеспечивающих планируемый педагогический процесс. Условия подбираются с учетом реализующегося процесса.

Говоря о понятии «мотивация», следует отметить, что его подробно в своих трудах описывает профессор Л.С. Жаркова: «Мотивация является ведущим структурным компонентом личности. У каждой конкретной личности мотивация развивается согласно цели в единстве социального и эмоционального. Истинно значимые ценности актуализируются мотивацией. Значит, мотив способен раскрепостить внутренние резервы личности» [2]. Мотивация – это побуждение себя на некое действие, зависящее от потребностей, желания и устремления.

Процесс мотивации содержит несколько компонентов: желание в виде цели; цель, удовлетворяющая потребность; сопоставление возможности и средств для реализации цели. Современные педагоги и психологи пишут так: «Ваш ребёнок будет ориентирован на процесс и достижение цели, а не на оценку. Согласитесь, оценка зачастую не отображает реальную картину» [3]. Развитие мотивации участника фольклорного коллектива будет выражаться таким способом: зарождение мотивации в досуговой деятельности; поиск конкретного учреждения; подготовка к действию; реализация действия.

Так как разные виды мотивов могут относиться к поведению только по одному фактору – предмету или волевому поведению, автор статьи рассмотрит мотивацию участника фольклорного коллектива в социально-культурной среде как личность, имеющую возможность реализации собственных сил.

Фольклорный коллектив – это творческое объединение, являющееся аутентичным или неаутентичным носителем фольклорной традиции. Фольклорный коллектив реализовывает следующие задачи: изучить устное народное творчество; освоить изученный материал; сохранить все виды фольклорного наследия (песенный, музыкальный, танцевальный, драматический и т.д.); пропагандировать фольклорное наследие в социуме.

Чтобы раскрыть более подробно вопрос о развитии мотивации участников фольклорного коллектива в учреждениях культуры, нужно определиться с возрастной категорией его участников. Ведь у разного возраста свой уровень развития, как физического, так и психологического. Возрастные особенности – это особые свойства личности индивида, его психико-эмоционального состояния, которые меняются в процессе перехода возрастных стадий развития человека.

Многовариантность развития человека представляет множество схем возрастного периода, в том числе творчество, социализацию и онтогенез. Например, фольклорный коллектив, где участники подросткового возраста, который варьируется от 11 до 25 лет, его можно разделить на несколько этапов: подростковый возраст (11 – 15 лет); ранняя юность (15 – 18 лет); поздняя юность/начало зрелости (18 – 25 лет).

Первый этап предполагает переходный процесс участника фольклорного коллектива не только психологически, но и биологически. Половое созревание влечет за собой продолжение социализации первичной. В данном фольклорном коллективе присутствуют школьники, находящиеся на попечении родителей или же государства. Социальный статус у них практически ничем не отличается от детского. Но психология и поведение участников-подростков в таком возрасте крайне противоречива. Для нее характерна максимальная диспропорция в темпе развития. Чувство взрослости у участника фольклорного коллектива выражается притязанием, предвосхищающим фактически не достигнувшего на самом деле положения. Отсюда появляются различные возрастные конфликты и перелом в сознании участника. В целом этот период можно назвать завершающим в детстве и начинающим на более взрослом этапе.

В области детского развития прослеживаются интересные закономерности:

– психика, ее отдельные компоненты и даже человеческие органы развиваются неравномерно относительно друг друга;

– физический, психический и социальный человек развивается неравномерно – либо быстрее, либо медленнее.

Это и побудило ученых в области педагогики и психологии сформулировать закон неравномерности развития как растущего человека, так и темпа общего развития. Также было доказано, что развитие психики детей и подростков намного стремительнее взрослой. Есть еще одна версия закономерности, выделяющая сензитивный период: когда процесс развития измеряется в интенсивности в наиболее оптимальное время для организма. Сензитивный периодом считается до 13 лет. Это не означает, что после этого не происходит развития в принципе. После 13 лет стремительное развитие в основном проходит в психическом понимании, человек овладевает навыками, но уже не так быстро, как раньше.

Подросток – это сложный совместный мир ребенка и взрослого. Развитие сознания и самосознания приводит к высокому стремлению к независимости, решительности и критичности по отношению к другим людям. Участники фольклорного коллектива данного возраста стараются самоутвердиться за счет взрослых, показывают значимость, проявляют себя в неожиданном образе и стараются обратить на себя внимание. Такую точку зрения излагает Э. Мэтьюз в своих трудах: «Мы становимся такими, какие есть на сегодняшний день, только благодаря созданному нами же мысленному образу самих себя. Если этот воображаемый портрет изменить, соответственно поменяемся и мы сами» [4]. Психологи называют это кризисом полового созревания, проходящего в душевном переживании, в стремлениях честолюбия. Этот возраст особенно важен для педагогических стимулирований и развития мотивации у участников фольклорного коллектива.

Особенностью подросткового возраста является творчество – воображение, фантазия, глубина мыслей, повышенный интерес к любому виду деятельности. Несмотря на сформировавшиеся идеалы для человека, участник попытается показать свое критическое мнение или же проявить позитивное/негативное состояние к происходящему. Следовательно, возрастает и логический процесс, получение выводов, и речь становится более красочной и выразительной. В этот момент участнику фольклорного коллектива можно объяснять различные закономерности не через иллюстрацию, а логическую цепочку развития, доказательства и умозаключения. Активно происходит социализация подростка – усвоение индивидом опыта через социальные системы взаимоотношений. Далее подросток приобретает свои убеждения, которые одобряются обществом для нормальной жизни. Хотя социализация – это процесс, продолжающийся в течение всей жизни, ученые чаще всего используют его в периоды детства и юности. После формирования миропонимания у участника через деятельность фольклорного коллектива сразу же вырабатываются ориентиры нравственности, играющие большую роль в сделанных поступках.

Мир подростка – также мир приключений и романтики. В этом возрасте меняются увлечения и интересы. Смена разных видов деятельности является доказательством изложенного выше. Проявляется интерес к уже более сложным жанрам фольклора (повести, былины, обрядовый фольклор). На первое место встает не внутренний мир героя в произведении, а захватывающий сюжет, событие. Часто в таком возрасте происходит крушение идеалов, приводящее к замкнутости, одержимости и отчужденности, даже появлению вспышек гнева. Благородство со стороны участника-подростка часто остается непонятным для взрослых. А лицемерие и ложь для неокрепшей души не остается бесследными.

Главной задача руководителя фольклорного коллектива в этот период в жизни – использовать разные педагогические ситуации и побуждать к правильному решению с точки зрения сформировавшихся на данном этапе нравственных позиций, корректируя систематически его поведение. Взаимоотношения с взрослым должны казаться доброжелательно-требовательными – сочетание требований окружающего мира с уважением к его персоне.

Учитывая, что такие качества, как смелость и сила, очень ценятся, то чаще всего их идеалами становятся люди с лидерскими качествами. Отрицательные моменты происходят, когда подростки попадают в руки «хулиганов» – они осваивают такие качества, как жестокость и аморальность. Как описывал в своих трудах А. Маслоу, «уважение к другому человеку подразумевает признание его как независимой сущности и автономного индивида» [5]. Поэтому руководитель фольклорного коллектива должен быть для своих участников частью коллектива с лидерскими качествами или же «первым среди равных», но никак не командующим человеком над коллективом.

Организационно-педагогические условия развития мотивации у участников фольклорного коллектива в учреждении культуры подразумевают создание определенных условий для формирования мотивации личности, а именно:

• создание культурно-образовательной среды, максимально способствующей становлению и развитию интеллектуально-творческого потенциала участника, повышению мотивации и интереса к освоению объектов материальной и духовной культуры как нашей страны, так и зарубежья;

• рассмотрение фольклора как неотъемлемой ценности участника, имеющей первостепенное значение в развитии общества;

• совершенствование учебно-воспитательного процесса в учреждениях культуры, оказывающего сильное влияние на участника фольклорного коллектива, обеспечивающего связь получаемых учащимися представлений об устном народном творчестве с реалиями культуры и жизни;

• осуществление художественного воспитания на основе гуманистического, системного, личностно ориентированного и социокультурного подходов;

• освоение учебной программы, нацеленной на развитие мотивации у участников фольклорного коллектива.

Успешность процесса обучения и воспитания участников средствами фольклорных жанров также зависит от соответствия содержания, форм и методов изучения народного творчества участниками, как потребностям общества, так и личностным устремлениям участников; интеграции смысловых компонентов народной культуры в учреждении; духовно-нравственного единства всего коллектива – от руководителя учреждения до каждого участника.

В основе организационно-педагогических условий лежит образовательно-воспитательная программа, осваиваемая в учреждениях культуры на занятиях, которые составлены в соответствии с государственными программами Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации и с Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего и высшего образования. В учреждении культуры, где будет создаваться данная программа, должны работать профессиональные штатные сотрудники, имеющие образование не ниже среднего профессионального в сфере культуры и искусства или же в нем необходимо организовать курсы повышения квалификации в соответствии с определенной деятельностью. Это подтверждает в своем диссертационном исследовании И.А. Войтик, говоря, что, прежде всего, нужно качественно организовать повышение квалификации специалистов данного профиля. Это означает повышение уровня непрерывного профессионального образования, которое позволит развивать профессиональные компетенции у этой категории специалистов [6].

Программа должна быть ориентирована на обращение к национальным, культурным традициям своего народа и формирование у подрастающего поколения интереса и уважения к своим истокам. В диссертационном исследовании Н.С. Гребенниковой стоит отметить, что в учреждении культуры отношение молодого человека к цели определяется мотивом, который делает цель личностно ценной [7]. Поэтому целями программы могут быть следующие: приобщение участника коллектива к фольклору посредством социокультурной формы освоения мира; формирование основ музыкальной культуры при помощи развития эмоционального музыкального восприятия музыки; воспитание критерий эмоционально-ценностного отношения к искусству, художественного вкуса, нравственных и эстетических принципов; развитие интереса к восприятию музыки и музыкально-творческой деятельности, образного и ассоциативного мышления и фантазии, музыкальной памяти и слуха, певческого голоса, творческих способностей к различным видам креативной деятельности. Согласно целям в программе сформируются следующие задачи: развить эмоционально-ценностное отношение к фольклорным произведениям; понимать их содержания; освоить разные жанры и стили народного творчества; сформировать навыки самообучения; воспитать художественный вкус; углубить художественно-познавательный интерес и повысить мотивацию участника фольклорного коллектива к обучению фольклора.

Отличительная особенность программы – освещение путей зарождения, функционирования и распространения всех видов и форм мотивации участников фольклорного коллектива и в возможности использования результатов теоретического анализа для привлечения и увеличения численности участников фольклорного ансамбля. Особенностями процесса развития мотивации у участников фольклорного коллектива являются неоднозначность восприятия и множественность индивидуальных трактовок конкретных сочинений, разнообразные варианты «слышания» и «видения» образов, которые ярко отражаются в рисунках, создаваемых под впечатлением от фольклорных произведений. Все вышесказанное способствует развитию ассоциативного мышления и творческой фантазии подростков, «внутреннего слуха» и «внутреннего зрения».

Постижение устного народного творчества участниками фольклорного коллектива подразумевает различные формы общения подростка с произведениями на занятии: хоровое пение, чистое интонирование, развитие чувства ритма и хореография; игра на музыкальных инструментах, постановка театрализованных представлений; освоение музыкальной грамоты для обогащения участника коллектива художественной информацией. Помимо этого, участники проявят креативное начало в ходе размышлений и бесед в составлении программы концерта. Для лучшего усвоения развития мотивации руководитель фольклорного коллектива может использовать следующие средства в образовательной деятельности: материальные (учебная аудитория, визуально оборудованная фольклорными пособиями и интерьером); наглядно-плоскостные (настенные иллюстрации, интерактивная доска, наглядные методические пособия); демонстрационные (манекены с костюмами народов России); электронные (электронная библиотека, сетевые образовательные ресурсы); аудиовизуальные (презентации, видео-, фотофайлы) [8].

Педагог во время проведения занятия должен делать акцент на личностном развитии участника фольклорного коллектива, при этом организация учебного процесса подразумевает занятия в группах или в коллективе в целом. Посредством музыкальных и визуальных форм представления фольклора участник коллектива способен познать чувства других, а значит – взаимодействовать со сверстниками и единомышленниками в коллективе. Все это способствует развитию мотивации для реализации собственного потенциала и повышению мотивации для участия в фольклорном коллективе.

Библиографический список

1. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
2. Жаркова Л.С. *Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении:* монография. Москва: МГИК, 2015.
3. Ахмадуллин Ш.Т., Шарафиева Д.Н. *Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться*. Москва: БИЛИНГВА, 2016.
4. Мэтьюз Э. *Прорвемся!* Москва: Эксмо, 2020.
5. Маслоу А. *Мотивация и личность*: монография. Москва: Питер, 2016.
6. Войтик И.А. *Педагогические условия повышения квалификации преподавателей вокала учреждений культуры и дополнительного образования: компетентностный подход: 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: МГИК, 2020.
7. Гребенникова Н.С. Оптимизация деятельности учреждений культуры по воспитанию социально значимых мотивов поведения молодежи: аксиологический подход: 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности». Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: МГИК, 2019.
8. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2012.

References

1. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
2. Zharkova L.S. *Motivacionnoe razvitie lichnosti v social'no-kul'turnom izmerenii:* monografiya. Moskva: MGIK, 2015.
3. Ahmadullin Sh.T., Sharafieva D.N. *Motivaciya detej. Kak motivirovat' rebenka uchit'sya*. Moskva: BILINGVA, 2016.
4. M`et'yuz `E. *Prorvemsya!* Moskva: `Eksmo, 2020.
5. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*: monografiya. Moskva: Piter, 2016.
6. Vojtik I.A. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vokala uchrezhdenij kul'tury i dopolnitel'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: 13.00.05 «Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti»*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGIK, 2020.
7. Grebennikova N.S. Optimizaciya deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury po vospitaniyu social'no znachimyh motivov povedeniya molodezhi: aksiologicheskij podhod: 13.00.05 «Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti». Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGIK, 2019.
8. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.05.21

УДК 371.334 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-196-199

Sardarova S.N., *student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: saidasardarova19@gmail.com*

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanites, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

DISCUSSION AS AN EFFICIENT TOOL TO FORM THE LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AND THEIR COGNITIVE DEVELOPMENT. The subject of this paper is consideration of methodics, communicative and informative resources, inherent in a discussion as a form of training activities in the process of communicative competence formation under foreign language teaching, supported by the innovative technology of educational cooperation. The authors analyze essential features of a discussion-based form of communication, its varieties based on different criteria, features and targeting of a discussion, its merits and advantages over traditional methods of the foreign language teaching, and also description of discussion from the point of view of methods and psychology of language teaching. In concrete terms, the use of educational discussion at a foreign language lesson significantly contributes to the development of significant communication skills and abilities, which include performing a communicative act, convincing argumentation and defense of the speaker's own position, adequate perception of the interlocutor's speech, ability to concisely and essentially express thoughts in a studied foreign language.

Key words: **discussion form, training activities, foreign language communicative competence, forms, varieties, advantage, merit.**

С.Н. Сардарова, *ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: saidasardarova19@gmail.com*
М.М. Абдусаламов*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Темой настоящей статьи является рассмотрение методических, коммуникативных и познавательных возможностей, заложенных в дискуссии как форме учебной работы в процессе выработки иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку с опорой на инновационную технологию учебного сотрудничества. Авторы анализируют сущностные признаки дискуссионной формы общения, ее формы и разновидности, основанные на различных критериях, признаках и целевой направленности, достоинства и преимущества дискуссионных форм перед традиционными при обучении иностранному языку и их психологическое и методическое обоснование. В конкретном выражении использование учебной дискуссии на уроке иностранного языка существенно способствует выработке значимых коммуникативных навыков и умений, к которым относятся: совершение коммуникативного акта, убедительное аргументирование и отстаивание собственной позиции говорящего, адекватное восприятие речи собеседника, умение сжато и по существу излагать мысли на изучаемом иностранном языке.

Ключевые слова: **дискуссионная форма, учебная работа, иноязычная коммуникативная компетенция, формы, разновидности, преимущества, достоинства.**

В настоящее время в рамках теории и практики выработки иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку отмечается растущий интерес к вопросам применения дискуссии как формы учебной работы с опорой на инновационную технологию учебного сотрудничества.

Эта форма учебной работы на практике подтвердила свой значительный потенциал, использование которого позволяет также существенно активизировать мыслительную и познавательную деятельность учащихся, стимулировать и сохранять устойчивый интерес обучаемых к учебному процессу.

Главным ее преимуществом является возможность создания атмосферы равноправного сотрудничества между учащимися и учителем в процессе воссоздания значимых для них коммуникативных ситуаций, максимально близких к жизненным, требующих использования учащимися таких важнейших форм иноязычной коммуникативной деятельности, как говорение, аудирование, аргументированное формулирование своих мыслей и взглядов. Как результат, у обучающихся в ускоренные сроки формируются такие коммуникативные навыки и умения, как совершение речевого акта на изучаемом языке, убедительное изложение и отстаивание личной позиции говорящего, адекватное восприятие иноязычной речи собеседника, умение лаконично и по существу излагать мысли на изучаемом иностранном языке и др.

По мере расширения используемых дискуссионных форм учебной работы при выработке иноязычной коммуникативной компетенции авторы публикаций и изданий по этой проблематике начали предлагать свои классификации форм и разновидностей учебной дискуссии, основанные на различных критериях, признаках и целевых установках. В частности, авторы выделяют такие как публичное обсуждение; аргументированность [1, с. 185]; отсутствие тезиса; наличие темы дискуссии; активизация процесса обучения [2]; исследование сложной темы; диалогическое общение, формирование опыта совместного обсуждения [3]; решение теоретических и практических проблем, ориентир на достижение двустороннего решения вопроса и др.

По своим сущностным признакам дискуссионная форма общения представляет собой разновидность спора и охватывает серию мыслительных операций, выполняемых сторонами такого вида общения. Важным условием такой формы коммуникативного процесса является соблюдение сторонами темы дискуссии, равно как взаимосвязь ее составляющих. В учебной дискуссии ее тема объявляется до начала обсуждения. Основной целевой направленностью дискуссии признается достижение ее сторонами компромисса через совместный поиск истины, приемлемых ответов на обсуждаемую проблему.

В функции метода выработки иноязычной коммуникативной компетенции учащихся дискуссия наиболее совместима с активными методами обучения, учитывающих социальные и психологические характеристики учащихся. Дискуссия воплощается в целый ряд вариантов и разновидностей, из которых наиболее часто практикуемыми, по классификации А.А. Леонтьева, являются следующие: диалог участников дискуссии или групп ее участников, т.н. *сократовская беседа*, групповая дискуссия или «круглый стол», «мозговой штурм», анализ конкретной ситуации или каких-либо иных [4, с. 8]. Д.А. Иванов предлагает свой вариант расширенной классификации с охватом следующих форм и версий дискуссии: «круглый стол», заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание, групповая дискуссия, которые, по его мнению, «получили распространение в мировом педагогическом опыте [5, с. 19].

Исходя из таких масштабов распространенности, нам представляется необходимым в нескольких словах прокомментировать перечисленные формы, варианты и разновидности дискуссионных форм общения. Форма «круглый стол» предполагает относительно небольшое число участников дискуссии, в равных условиях обменивающихся мнениями между собой, и (в полном варианте), при наличии слушающей их аудитории. Такая форма, как заседание экспертной группы, используется в так называемой «панельной дискуссии», которая означает, что на начальном этапе проводится обсуждение проблемы сравнительно небольшой группой экспертов, а на следующем этапе сформулированная позиция излагается присутствующей аудитории.

При проведении дискуссии-форума, являющейся вариантом «панельной дискуссии», помимо отмеченного, проводится и обсуждение с участием аудитории. Симпозиум, проводимый как вариант дискуссионной формы работы, требует высокого организационного уровня, предполагает наличие запланированных выступлений участников с последующими прениями, четкого регламента мероприятия. Такая версия дискуссии, как дебаты, по перечисленным признакам близка к симпозиуму

Групповым формам дискуссии не присущ отмеченный выше уровень регламентации и формализации планируемого коммуникативного мероприятия, поскольку с ними свободно совместимы признаки беспрепятственного, незапланированного столкновения и изложения разных позиций и точек зрения. В этих условиях, явственно, ощущается значимое уменьшение, а то и полное исчезновение психо-эмоционального напряжения в ходе ведения спора, общения, вербального оформления имеющихся мнений. Каждая из рассмотренных вариантов и разновидностей дискуссии обладает собственными ресурсами для интенсификации процесса выработки иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Обычными структурными составляющими учебной дискуссии выступают высказывания ее участников по обсуждаемой теме или в ответ на высказывания других. Результативность дискуссии обусловлена строгим соблюдением ее тематики, отсутствием значимых и длительных отклонений от темы. Естественно, определяющая роль в дискуссионной учебной работе, обычно исполняемая учителем, принадлежит ведущему, хотя эту функцию по обстоятельствам (и задумке учителя) может замещать и один из наиболее подготовленных учащихся.

Как показывает практика, именно использование дискуссионных методов обучения иностранному языку позволяет достичь наибольшего эффекта в контексте задачи формирования коммуникативной компетенции, включающей умение и навыки иноязычного общения в форме диалога.

С дидактических позиций учебная дискуссия выступает как организованная учебная работа, однако это не означает, что в процессе обучения не может возникнуть незапланированная дискуссия с неуправляемой направленностью. Функция оптимального разрешения подобной коммуникативной ситуации, есте-

ственно, принадлежит учителю, который берет «вожжи» в свои руки и управляет мыслительным процессом участников дискуссии.

Дискуссия характеризуется наличием двух значимых режимов реализации – *организованная* и *спонтанная*, между которыми по линии своих главных характеристик отмечаются четкие различия, состоящие в следующих обстоятельствах: организованная дискуссия протекает на основе предварительно составленного плана с регламентацией выступлений участников, тематики обсуждения и продолжительности выступлений, что в полном перечне не присуще спонтанному типу дискуссии. Здесь главное – соблюдение участниками установленных этических и коммуникативных норм, хотя установление тематики и регламентация продолжительности выступлений участников спонтанной дискуссии в принципе возможно.

Использование метода дискуссии способно обеспечить искомый результат на разных этапах формирования умений и навыков иноязычной устной речи, и обусловлено это доминирующим статусом говорения среди других видов речевой деятельности в учебной дискуссии. Говорение включает в себя широкий круг коммуникативных умений, таких как «умение строить монологическое высказывание в соответствии с заданной коммуникативной задачей; умение логически взаимодействовать с участниками коммуникации; умение правильно отбирать языковые средства в соответствии со сферой общения и индивидуальными особенностями; умение сопоставлять и анализировать полученную информацию; умение самостоятельно вести обсуждение, выражать индивидуальные оценки и передавать личностное отношение с полной аргументацией высказанных положений; умение учитывать позицию собеседника; умение использовать требуемые в конкретной коммуникативной ситуации формулы речевого этикета; умение уверенно вести диалог, в том числе выступать инициатором коммуникации и подводить итоги сказанному; умение применять грамматические и лексические знания в практической реализации согласно задачам высказывания» [6, с. 5].

Современный подход к путям, средствам и способам формирования у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции совмещается с высокой оценкой роли, места и значения учебной дискуссии как вида учебной работы со всеми ее конкретными видами. При этом следует отметить наибольшую результативность применения групповых дискуссий в группах с ограниченной наполняемостью (от 5 до 15 обучаемых).

Другой значимой стороной учебной дискуссии является в определенной степени специфическое формирование новизны проблематики, которое выражается в том, что она определяется только участниками учебной группы. Организация учебной дискуссии, как правило, нацелена на более глубокое усвоение учебного материала при наиболее актуальных проблемах современной науки, социальной жизни, молодежных проблем, обычно выбираемых в качестве предмета обсуждения, Наиболее часто в качестве путей и способов выработки у учащихся иноязычных коммуникативных компетенций выступает восприятие разнообразной информации, исходящей от участников дискуссии, мыслительная обработка этой информации и, в конечном итоге, развитие и углубление коммуникативных умений и навыков изучаемого иностранного языка. Общим фоном, на котором протекает этот процесс, служит совместное решение проблем, появляющихся в коммуникативной и информационной сферах. Именно учебная дискуссия играет ведущую роль в развитии умений и навыков аутентичного использования материала изучаемого иностранного языка. Еще одним достоинством дискуссионной формы речевого взаимодействия на изучаемом языке является открываемая ею возможность при необходимости по ходу общения конкретизировать вопросы, по-разному понимаемые участниками дискуссии, применять на практике накопленные языковые и иные знания, формировать предпосылки для развития креативного мышления учащихся, совершенствовать качество иноязычной речи при групповом иноязычном общении, улучшить общий психологический климат, на фоне которого протекает процесс обучения иностранному языку.

Номенклатуру ведущих целей и задач выработки коммуникативной компетенции, успешно решаемых с использованием метода учебной дискуссии, можно представить в следующем перечне: достижение полноты и требуемого качества усвоения программного материала изучаемого иностранного языка, результативное решение возникающих коммуникативных проблем, стимулирование поисковой активности учащихся и интенсификация процесса обретения ими лингвокультурных знаний.

Специфической целью и задачей учебной дискуссии является не получение учащимися готовых знаний, а формирование у них навыков и умений самостоятельного решения коммуникативных и мыслительных задач, сформулированных учителем. На самом деле через практику использования учащимися предоставленной им возможности по своему усмотрению выбирать правильный вариант они развивают свое аналитическое мышление, способность сравнивать и критически осмысливать информацию, полученную таким путем, и формировать личное мнение. В этой связи существенная функция стартового фактора осуществляется коммуникативным, познавательным или социальным конфликтом, дающим толчок процессу защиты позиций и мнений, представленных участниками дискуссии. При этом максимальный эффект на сравнительном фоне отмечается при использовании формы учебной дискуссии с учащимися старшего этапа школьного обучения. Объясняется это тем, что их возрастной рубеж гармонирует с их достаточной психологической и коммуникативной готовность вербально выражать и защищать собственную позицию.

Учебная конфликтная ситуация, с чего начинается дискуссия, выступает как положительный фон для развития коммуникативных навыков и умений обучаемых, оптимального иноязычного формулирования мысли с вовлечением понятийного аппарата, совместимого с темой урока.

В качестве главного достоинства учебной дискуссии Т.В. Самосенкова отмечает «возможность целенаправленно и организованно обменяться различными точками зрения, мнениями, научными взглядами, способствующими поиску однозначных ответов и решений, предусмотренных программой обучения иностранному языку». Этот же автор как специфические свойства дискуссии выделяет «диалогичность, развитие инициативности, интеллектуальную зрелость и самостоятельность в определении проблем, взаимодействие участников, организованность, выявление различных точек зрения, закрепление полученных сведений» [7, с. 24].

Учебная дискуссия по сути своей диалогична, так как обучение иностранному языку представляет собой процесс многопланового коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся.

Возможность речевого общения сторон участников дискуссии сама по себе обусловлена вопросно-ответной формой коммуникативного взаимодействия, формирующей у обучаемых устноречевые и грамматические навыки конструирования текста на изучаемом языке. Одним из ведущих признаков учебной дискуссии признается диалогическая позиция учителя, который управляет коммуникативным процессом. Эта позиция определяет тональность обсуждения в целом, его активность и интенсивность, следование регламенту ведения дискуссии.

Накопленный опыт системного использования учебной дискуссии в процессе обучения иностранному языку показывает, что эта форма учебной работы дает максимальный эффект на стадии закрепления полученных языковых и лингвокультурологических знаний, рефлексии, гибкой интерпретации объекта и предмета обсуждения.

В качестве имманентных характеристик учебной дискуссии М.В Никитюк указывает следующие: «работа в группе, предполагающая распределение ролей; единство места, времени и действия, состоящее в слаженной работе участников дискуссии; коммуникативный процесс, реализующийся во взаимодействии участников; достижение образовательной цели».

Учебная дискуссия благоприятствует оптимальной представленности нижеперечисленных факторов, относящихся к коммуникативному обучению иностранному языку: выработка личной точки зрения участников дискуссии; обмен информацией; формирование навыков коллективной формы деятельности; принятие факта сосуществования разных толкований одного изучаемого понятия или события; разная интерпретация коммуникативной ценности изучаемого материала; возможность свободной реализации критического отношения к той или иной информации и др.

Благодаря использованию учебной дискуссии на уроке иностранного языка желаемый эффект достигается на разных уровнях обучения. При этом на продвинутом уровне обучения возможности применения дискуссионной формы учебной работы ощутимо умножаются путем ее комбинирования с традиционными формами проведения занятий. Вместе с тем ученые и опытные учителя в своем большинстве признают самостоятельную ценность и собственную эффективность дискуссионных методов проведения уроков иностранного языка.

Значимым преимуществом дискуссии как формы учебной работы перед традиционными формами при обучении иностранному языку является переформатирование в естественном режиме традиционной композиции урока, что дает возможность создать необходимые условия для правильного определения (через обобщение полученных иноязычных знаний и навыков) уровня коммуникативной подготовленности учащихся, и в конечном итоге, выработки иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению авторов настоящей статьи, имеются основания, опираясь на опыт анализа фактического материала, прийти к выводу о том, что результативность использования учебной дискуссии на уроке иностранного языка (не ставя под сомнение ее собственный коммуникативный потенциал) в значительной степени определяется комбинированием дискуссионных форм с традиционными формами обучения языку, а также сформированностью умений ведения дискуссии на изучаемом языке. С другой стороны, во избежание риска уменьшения ожидаемого методического и, соответственно, коммуникативного эффекта не следует моделировать иноязычные учебные дискуссии по накатанной, шаблонной форме.

Завершая рассмотрение методического, коммуникативного и познавательного эффекта использования дискуссии в обучении иностранного языку, необходимо резюмировать, что дискуссия как вид учебной работы находится в контексте задачи формирования коммуникативной компетенции с минимально возможными затратами бюджета учебного времени, повышения мотивации изучения иностранного языка, иноязычной речи в процессе говорения и аудирования, всестороннего развития учащихся, повышения их когнитивной активности, формирования творческого потенциала обучаемых.

Библиографический список

1. Деккушева А.У. Межкультурная коммуникативная компетенция. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/
2. Иванов Д.А. *Компетентности и компетентностный подход в современном образовании*. Москва: Чистые пруды, 2007.
3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция-доклад. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
4. Михалкина М.В. *Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения*. Москва: МГУ, 1998.
5. Никитина Т. *Коммуникативныя компетенция и ее формирование*. Available athttps://www.syl.ru/article/171385/new_ T. Никитина// SYL.ru
6. Никитюк М.В. Дискуссионные формы интерактивного обучения. *Интерактивное обучение как условие активизации познавательной деятельности учащихся*. Available at: http://teste.spb21.ru/webinars/159-teachers-club/webinars-archive/3495-18102013-l-
7. Самосенкова Т.В. *Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран*. Белгород: ИПЦ ПОЛИТЕРРА, 2008.

References

1. Dekkusheva A.U. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetenciya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2014. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/
2. Ivanov D.A. *Kompetentnosti i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii*. Moskva: Chistye prudy, 2007.
3. Leont'ev A.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obnovleniya metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: lekciya-doklad. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1998.
4. Mihalkina M.V. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya inostrannyh grazhdan russkomu yazyku kak sredstvu delovogo obscheniya*. Moskva: MGU, 1998.
5. Nikitina T. *Kommunikativnyya kompetenciya i ee formirovanie*. Available athttps://www.syl.ru/article/171385/new_ T. Nikitina// SYL.ru
6. Nikityuk M.V. Diskussionnye formy interaktivnogo obucheniya. *Interaktivnoe obuchenie kak uslovie aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya*. Available at: http://teste.spb21.ru/webinars/159-teachers-club/webinars-archive/3495-18102013-l-
7. Samosenkova T.V. *Kul'tura professional'nogo obscheniya v sisteme podgotovki specialistov-filologov dlya zarubezhnyh stran*. Belgorod: IPC POLITERRA, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 376.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-199-202

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

FEATURES OF DEVELOPMENT OF POTENTIAL OF GIFTED CHILDREN IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM: THE EXPERIENCE OF ANALYTICAL RESEARCH. The article examines certain directions of the development of the potential of gifted children in the Russian education system and principles on which, in their opinion, this activity is based (scientific validity, professional orientation, democracy, anthropocentricity, completeness, accessibility, resource availability, selectivity). Without pretending to have a finalized list, the authors highlight the following leading areas of work with gifted children in Russian education and science: a set of measures to support gifted children, its regulatory and legal framework at the federal, regional, municipal, city level, educational, scientific and resource centers, the system of additional education, foundations and non-profit organizations, technoparks, innovative database sites, scholarships and grants for gifted children, as well as Olympiads and competitions, their brief description and interesting experience of various regions of Russia are given.

The reported study is funded by RFBR according to the research project № 19-413-220005.

Key words: **gifted children, system of support and development of children's giftedness, principles of working with gifted people, leading areas of work.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ АНАЛИТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье изучены отдельные направления развития потенциала одаренных детей в российской системе образования и принципы, на которых, по мнению авторов, базируется данная деятельность (научная обоснованность, профессиональная ориентация, демократичность, антропоцентричность, полнота, доступность, ресурсность, избирательность). Не претендуя на окончательно сформированный перечень, авторы выделяют следующие, по их мнению, ведущие направления работы с одаренными детьми в российском образовании и науке: комплекс мер по поддержке одаренных детей, его нормативно-правовая основа на федеральном, региональном, муниципальном, городском уровнях, образовательные, научные и ресурсные центры, система дополнительного образования, фонды и некоммерческие организации, технопарки, инновационные площадки базы данных, стипендии и гранты для одаренных детей, а также олимпиады и конкурсы, дана их краткая характеристика и приведен интересный опыт различных регионов России.

Ключевые слова: **одаренные дети, система поддержки и развития детской одаренности, принципы работы с одаренными людьми, ведущие направления работы.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-413-220005

Актуальные тенденции развития общества выдвигают высокие требования к общему образованию – подготовка образованной, социально активной и ответственной молодежи, отвечающей современным требованиям развития и управления человеческим капиталом. При этом особое внимание следует уделять одаренным детям. Помощь одаренному ученику в полноценном раскрытии и развитии своего потенциала определяет уровень будущего поколения и потенциальные профессиональные кадры. В этом контексте проблема поиска, развития и поддержки одаренных детей в образовательных организациях общего и дополнительного образования становится очень важной.

Тенденции современного образования направлены на установление максимального потенциала для удовлетворения интересов, склонностей, способностей одаренных детей и их интеллектуальные и творческие ресурсы. Однако одаренность – это явление, которое развивается в течение жизни человека, и ее формирование возможно в любом возрасте и на любой стадии жизни человека [1; 2]. Причем на уровне подготовки специалистов с высшим образованием развитие способности, интеллектуального и творческого потенциала позволят им стать оптимально эффективными в будущей карьере и жизни в целом.

Поэтому система мер по работе с одаренным молодым поколением должна быть направлена на то, чтобы поиск наиболее талантливых и одаренных молодых людей в школьно-университетский период был актуализирован; необходимо целенаправленно и индивидуально руководить развитием их способностей, оказывать необходимую психологическую, педагогическую, материальную помощь и поддержку в саморазвитии и самореализации по максимуму на всех этапах образовательной системы. Это закрепляет таланты для будущей плодотворной профессиональной деятельности, используя их на благо личности и общества.

Поиск (идентификация), специальная подготовка и развитие, социально-психологическая поддержка одаренных школьников и молодежи необходимы, т.к. они составляют основу человеческих ресурсов и будущую профессиональную элиту. Общеизвестно, что только высококвалифицированные специалисты, получившие качественную образовательную основу подготовки и развития одаренности в средней школе, – это интеллектуальный и творческий потенциал общества, способный совершить качественный скачок в экономической и социальной жизни общества. К диагностике, развитию и поддержке одаренных школьников в отечественном образовании формируется особый подход и специальная система работы с данной категорией молодых людей.

В связи с тем, что одаренные дети на государственном уровне признаны ресурсам человеческого потенциала России (программа «Дети России» и её подпрограмма «Одаренные дети»), предлагаемый нами аналитический обзор основных подходов к пониманию работы с одаренностью в российском образовании может служить основополагающим конструктом для систематизации направлений развития одаренных детей и позволит проанализировать реальное состояние практики и базовое ее содержание с точки зрения проблем развития способностей и одаренности подрастающего поколения.

Е.И. Сухова и С.И. Карпова высказывают мнение, что в отечественной системе образования существует два пути понимания подходов к развитию одарённости детей, вызывающих ассоциации с развитием сельского хозяйства экстенсивный и интенсивный. На данном этапе в России реализуется интенсивный путь работы с одаренными детьми, который характеризуется адресным выявлением и помощью каждому одаренному ребенку. Для этого создано достаточно большое количество условий и разработаны специальные программы. Одарённые дети также выявляются через различные мероприятия, профильные смены развивающих лагерей, целевая поддержка учреждений и собственно одарённых детей осуществляется с помощью различных персональных грантов и стипендий [3].

Особенно актуальными, по нашему мнению, являются такие направления деятельности, как:

– совершенствование традиционных и внедрение инновационных технологий и методов обучения, базирующихся на современных научных, в том числе поддержанных грантами, в образовательный процесс, который направлен на работу с одаренными и талантливыми школьниками и детьми дошкольного возраста;

– организация и укрепление связей между всеми центрами по работе с одаренными детьми и повышение их эффективности;

– создание банка данных об одаренных учениках в регионе и в целом по стране;

– планирование и контроль образования, профессиональный и карьерный рост талантливых выпускников, в том числе их грантовая поддержка;

– определение комплекса мер (психологических, воспитательных, социальных, материальных), поддерживающих и поощряющих интеллектуальную и творческую активность одаренных и талантливых детей, а также учителей и специалистов, работающих с ними (см. рис. 1).

Объемы научной публикации не позволяют раскрыть подробно каждое из указанных направлений, однако для понимания ситуации с развитием одаренных детей в России считаем необходимым кратко охарактеризовать основные тенденции каждого. Следует отметить, что общее руководство всей работой с одаренными детьми на федеральном уровне осуществляет Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов России, который образован для обеспечения согласованных действий федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, направленных на реализацию общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.

Чаще всего в научных разработках, которые проводятся по инициативе отдельных исследователей, не связанных с грантовой деятельностью, можно отметить исследования по специфике обучения, воспитания, развития личности и сторон одаренности детей различных возрастов, всего в российском индексе научного цитирования представлено свыше 45 000 научных статей.

А.А. Попов, заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов Московского государственного педагогического университета, генеральный директор АНО «Открытое образование» рассматривает одаренность в контексте образовательной стратеги национальной безопасности [4]. Именно поэтому комплекс мер по поддержке одаренных детей начинается с регулирования нормативно-правовой законодательной базы, которая реализуется через вертикаль законов, приказов, положений и т.д. (федеральный, региональный, муниципальный и городской уровни), и подготовки педагогов к работе в новом формате.

В этом контексте интересен опыт многопрофильного образовательного центра по развитию одаренности (г. Омск), котором апробируются сценарии подготовки педагогов на основе потребностно-информационного подхода. Потребности учителей профессиональной подготовки выявляются на основе детерминирующих профессиональных затруднений и возможных деструкций, а сценарная форма подготовки педагогов отвечает современным идеям Российской модели образования 2020. АВ. Кандаурова, С.В. Бойкова и Н.Ю. Лаптева считают, что использование коучинг-проектов в качестве формы подготовки являются наиболее востребованными в повышении квалификации, особенно для специалистов, работающих с одаренными детьми, т.к. эффективно повышают уровень креативности педагогов как своего рода гарант их продуктивной деятельности. Также они считают, что в инновационном режиме работы с одаренными детьми особое значение приобретают профессиональные сообщества, которые разрабатывают модели сопровождения одаренного ребёнка [5].

Различные образовательные, научные и ресурсные центры, специализирующиеся на работе с одаренными и талантливыми детьми, достаточно широко представлены в российском образовательном пространстве. Самыми известными среди них являются образовательный центр «Сириус», который позиционируется как парк науки и искусства для одаренных школьников, Всероссийский детский центр «Океан», специализирующийся на профильных сменах («Искусство познания», «Грани творчества», «Движение вперед» и т.д.) и Международ-

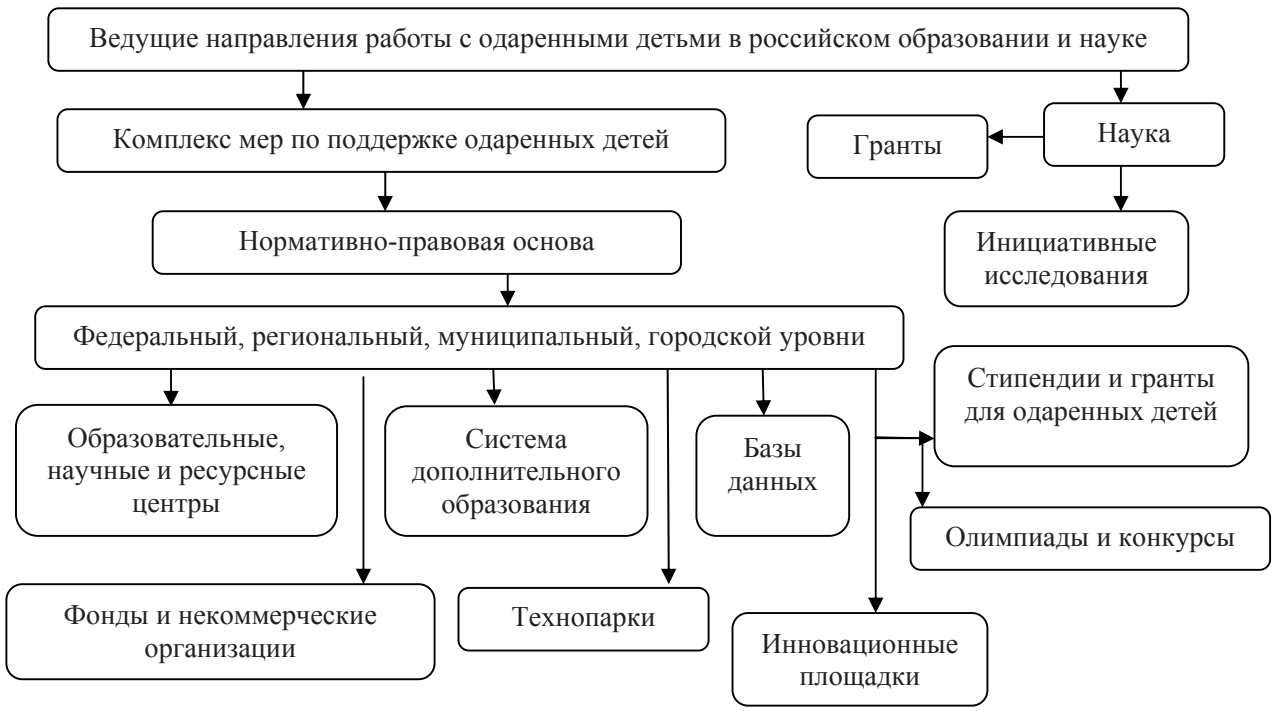


Рис. 1. Ведущие направления работы с одаренными детьми в российском образовании и науке

ный детский центр «Артек», известный еще со времен СССР, в работу которого также входит и ряд мероприятий для одаренных детей. А.Е. Арутюнова, А.В. Лаврентьева считают, что на уровне государственных решений и законодательной базы необходимо формировать инфраструктуру, ориентированную на одаренных детей, которая должна специализироваться на выявлении креативного потенциала личности в различных областях (науке, искусстве, спорте, техническом творчестве и т.д.) с акцентом на непрерывность образовательного и воспитательного процессов, начиная с дошкольного возраста, на основе параллельного школьному дополнительного образования, включая профессиональное образование (колледжи, техникумы, университеты) [6].

Центры, работающие с одаренностью, открыты во всех регионах России и представлены преимущественно в системе дополнительного образования детей и ориентированы на инновационные модели развития, что, по нашему мнению, обосновано, ведь одаренность проявляется как своего рода инновация в развитии человека. В каждом субъекте Российской Федерации имеется уникальный, с учетом региональной специфики, интересный опыт сопровождения и поддержки одаренных и талантливых детей.

Центр развития одарённости детей и подростков (Казанский федеральный университет) позиционирует положительный опыт внедрения модели взаимодействия учреждений высшего и общего образования по психолого-педагогическому сопровождению технической одарённости школьников через организационно-аналитическую и проектную деятельность [7]. Также в КФУ реализуется образовательный проект «Детский университет», которые реализуют обучение детей в неформальных для школьного образования пространствах: в парке, в музее, на выставке, в библиотеке, что, по мнению организаторов, способствует формированию научного кругозора и творческих способностей на основе положительной мотивации и высокого познавательного интереса. Кроме высокоэффективного интеллектуального и творческого развития после реализации проекта одарённых детей, авторами отмечается увеличение диагностически значимых параметров социального интеллекта, что позволяет им быть более эффективными в будущем [8]. Система управления естественнонаучными талантами школьников региона рассматривается через взаимосвязь предприятий – именно этим особенно интересен опыт Казанского национально-исследовательского технологического университета, при котором функционирует лицей-интернат для одарённых детей в области химии. Образовательный процесс реализуется через межведомственное партнерство и ориентирован на формирование у школьников пяти групп прорывных компетенций: когнитивность открытость, инициативность, предприимчивость, управление проектом и лидерство [9].

В Центре дистанционного образования «Эйдос» (г. Иркутск) для работы с одаренными детьми реализуется перспективный биографический метод обучения (Л.Н. Хуторская), в котором используется привлечение внимания к изучаемой теме на основе интересных фактов из биографии, событий жизни, цитат выдающихся ученых прошлого и современности, а также анализ интересных исторических событий, что укрепляет мотивацию [10]. Медиаобразовательный центр «Творческие способности детей» г. Екатеринбурга рассматривает медиаконтент как часть образовательного и исследовательского поля: знания, сохраняемые в виртуальной образовательной среде, отличает высокая гибкость, мобильность и приспособляемость к запросам и специфическим когнитивным и творческим особенностям одаренных детей. В данной инновационной модели используются различные виртуальные подпроекты – «Музей», «Экофорум» и другие – с использованием бесплатных сервисов Google. Авторами проектов отмечается что, несмотря на то, что основная работа реализуется в виртуальной среде, одаренные дети демонстрируют высокий уровень социализации [11].

Региональные детские центры также позиционируются как инфраструктура управление талантами базируются на интегративных принципах, формах обучения и условиях для развития врождённых способности. Е.А. Никитина считает, что создание региональных центров – это из самых перспективных трендов в психолого-педагогическом рождении детской одарённости современного образования, опыт большинства регионов подтверждает эту идею [12].

Модель работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в Ставропольском крае, по нашему мнению, отличается высоким уровнем комплексности и акцентирована на все аспекты развивающей и поддерживающей среды, необходимые для становления одаренности школьников: формирование профессиональной компетентности педагогов, ресурсы семьи как развивающей среды, инновационные технологии, портфолио одарённых детей как база для формирования образовательной траектории, а также олимпиадное движение как основное средство развития детей. Перспективный опыт Ставрополья интересен созданием локальной образовательной среды жизнетворчества, стимулирующей саморазвитие высокоинтеллектуальной личности, и реализацией концепции сотворчества «Одаренный учитель – одаренный ученик» [13].

Запалацкая В.С., анализируя опыт управления работой с одаренными детьми Московской области, отмечает, что методологическая основа образовательной среды для одаренных детей может рассматриваться через интеграцию следующих подходов: гуманистического, компетентностного, полисубъектного, средового и системно-деятельностного. Также она считает, что одним из перспективных направлений работы с одаренными детьми являются технопарки [14].

Технопарки появились благодаря реализации национального проекта «Образования» как одного из составляющих инновационных инфраструктур и механизмов стимулирования инновационной деятельности. Технопарки позволяют вызвать интерес одарённых школьников и учителей к наиболее технологически емким отраслям науки, а именно робототехнике, электронике, программированию, физике и др., для изучения которых нужно высокотехнологичное оборудование, эффективно формируя современную картину мира с высоким уровнем усвоения межпредметных связей [15].

Инновационные площадки, являясь средством апробации и внедрения инновационных педагогических продуктов в практику образования, также очень эффективны для работы с одаренными детьми [16].

Важным направлением в работе с одаренными детьми является их участие в конкурсах и олимпиадах по профилю таланта. Основные рекомендуемые мероприятия входят в Перечень олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на учебный год, рекомендованный Министерством просвещения Российской Федерации.

Подводя итоги проведенного аналитического исследования, отметим, что перспективным направлением работы с одаренностью мы считаем активизацию исследования профессиональных типов одаренности будущих специалистов в зависимости от профиля подготовки и проведение лонгитюдных исследований идентичности одаренности в определенных сферах профессиональной деятельности и на различных этапах возрастного развития человека.

Библиографический список

1. Kettler T. *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students Education.* Chicago: Sourcebooks, Inc., 2015.
2. Simpson J., Glover Adams M. *Understanding Gifted Adolescents: Accepting the Exceptional*. Maryland: Lexington Books, 2015.
3. Сухова Е.И., Карпова С.И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 23, № 171: 30 – 42.
4. Попов А.А. *Открытая мотивационная модель одаренности как образовательная стратегия национальной безопасности*. Available at: http:// opencu.ru/uploads/files/doklad-popova-na-konferencii.pdf
5. Кандаурова А.В., Бойкова С.В., Лаптева Н.Ю. Инновационные комплексы в образовании: из опыта реализации сценария подготовки педагогов к выявлению и поддержке одарённых детей. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 102 – 105.
6. Арутюнова А.Е., Лаврентьева А.В. Формирование инфраструктуры по выявлению креативного потенциала личности в отрасли образовательных услуг. *Вестник Академии знаний*. 2019; № 3 (32): 35 – 41.
7. Панфилов М.А., Панфилов А.Н. Модель центра развития технической одаренности детей и подростков. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; № 6-1: 96.
8. Шатунова О.В., Газизова Ф.С. Детский университет как научный центр по развитию одаренности детей средствами неформального образования. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2017; № 6: 59.
9. Ибрашева Л.Р. Система управления развитием талантами естественнонаучной одаренности школьников региона: опыт взаимодействия с профильными предприятиями *Управление устойчивым развитием*. 2020; № 6 (31): 85 – 90.
10. Трусова Н.П., Семенова Е.П. Развитие творческой одаренности детей: опыт взаимодействия школы и родителей учеников с помощью проектов центра дистанционного образования «Эйдос». *Вестник Института образования человека.* 2015; № 2: 24.
11. Винокурова А.А. Инновационная модель медиаобразовательного центра развития творческих способностей детей. *Инновации в современной науке*: материалы II Международного осеннего симпозиума. Екатерингбург, 2013: 39 – 42.
12. Никитина Е.А. Региональный центр для одаренных детей как инфраструктура поддержки молодых талантов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017; Т. 6, № 1 (18): 131 – 134.
13. *Система работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях современного образовательного учреждения.* Составители И.А. Боброва, О.В. Чурсинова. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012.
14. Запалацкая В.С. Управление развитием системы работы с одаренными детьми в условиях региона (на примере Московской области). *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017; № 1: 47 – 53.

15. Каргаполова Е.В., Войков В.В., Давыдова Ю.А. Региональный школьный технопарк в национальном проекте «Образование». *ЦИТИСЭ*. 2020; № 2 (24): 14 – 26.
16. Мартьянова О.В., Шабалина В.Я. Региональные инновационные площадки как средство апробации и внедрения инновационных педагогических продуктов в систему образования. *Современное образование: актуальные вопросы и инновации*. 2019; № 2: 159 – 165.

References

1. Kettler T. *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students Education.* Chicago: Sourcebooks, Inc., 2015.
2. Simpson J., Glover Adams M. *Understanding Gifted Adolescents: Accepting the Exceptional*. Maryland: Lexington Books, 2015.
3. Suhova E.I., Karpova S.I. Razvitie detskoj odarennosti v otechestvennoj sisteme obrazovaniya. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 23, № 171: 30 – 42.
4. Popov A.A. *Otkrytaya motivacionnaya model' odarennosti kak obrazovatel'naya strategiya nacional'noj bezopasnosti.* Available at: http:// opencu.ru/uploads/files/doklad-popova-na-konferencii.pdf
5. Kandaurova A.V., Bojkova S.V., Lapteva N.Yu. Innovacionnye kompleksy v obrazovanii: iz opyta realizacii scenariya podgotovki pedagogov k vyyavleniyu i podderzhke odarennyh detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 3 (70): 102 – 105.
6. Arutyunova A.E., Lavrent'eva A.V. Formirovanie infrastruktury po vyyavleniyu kreativnogo potenciala lichnosti v otrasli obrazovatel'nyh uslug. *Vestnik Akademii znanij.* 2019; № 3 (32): 35 – 41.
7. Panfilov M.A., Panfilov A.N. Model' centra razvitiya tehnicheskoj odarennosti detej i podrostkov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2014; № 6-1: 96.
8. Shatunova O.V., Gazizova F.S. Detskij universitet kak nauchnyj centr po razvitiyu odarennosti detej sredstvami neformal'nogo obrazovaniya. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2017; № 6: 59.
9. Ibrasheva L.R. Sistema upravleniya razvitiem talantami estestvennonauchnoj odarennosti shkol'nikov regiona: opyt vzaimodejstviya s profil'nymi predpriyatiyami *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2020; № 6 (31): 85 – 90.
10. Trusova N.P., Semenova E.P. Razvitie tvorcheskoj odarennosti detej: opyt vzaimodejstviya shkoly i roditelej uchenikov s pomosch'yu proektov centra distancionnogo obrazovaniya «`Ejdos ». *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka.* 2015; № 2: 24.
11. Vinokurova A.A. Innovacionnaya model' mediaobrazovatel'nogo centra razvitiya tvorcheskih sposobnostej detej. *Innovacii v sovremennoj nauke:* materialy II Mezhdunarodnogo osennego simpoziuma. Ekateringburg, 2013: 39 – 42.
12. Nikitina E.A. Regional'nyj centr dlya odarennyh detej kak infrastruktura podderzhki molodyh talantov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2017; T. 6, № 1 (18): 131 – 134.
13. *Sistema raboty s obuchayuschimisya s povyshennym urovnem intellektual'nogo razvitiya v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya.* Sostaviteli I.A. Bobrova, O.V. Chursinova. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2012.
14. Zapalackaya V.S. Upravlenie razvitiem sistemy raboty s odarennymi det'mi v usloviyah regiona (na primere Moskovskoj oblasti). *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017; № 1: 47 – 53.
15. Kargapolova E.V., Vojkov V.V., Davydova Yu.A. Regional'nyj shkol'nyj tehnopark v nacional'nom proekte «Obrazovanie ». *CITIS`E*. 2020; № 2 (24): 14 – 26.
16. Mart'yanova O.V., Shabalina V.Ya. Regional'nye innovacionnye ploschadki kak sredstvo aprobacii i vnedreniya innovacionnyh pedagogicheskih produktov v sistemu obrazovaniya. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii.* 2019; № 2: 159 – 165.

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-202-204

***Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*
***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*

SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT AND TRAINING OF GIFTED CHILDREN IN FOREIGN EDUCATIONAL SYSTEMS. The authors of the article carry out an analytical review of educational systems for working with gifted and talented children from the USA, Germany, Great Britain, individual Asian countries (China, Hong Kong, South Korea, Japan, Taiwan, Singapore) and highlight the specifics characteristic of each country on the basis of a non-judgmental presentation of facts available in the Elsevier abstract database (Freedom Collection magazine collection). The leitmotif of supporting gifted children abroad is the fact that the availability of national standards, specialized programs and special teacher training for gifted students will help guide and improve work with talented children. A global development trend is shown with various cultural and national variations being implemented everywhere: to understand the differences in learning and development of gifted students in order to draw up a curriculum, instructions, a grading system that will develop the talents of students and their abilities to the fullest. Educators need to understand the characteristics of the cognitive development of gifted and talented students, to be aware of the psychological, social and emotional needs that need support for their development at school, at home and in the community.

The reported study is funded by RFBR according to the research project№ 19-413-220005.

Key words: **gifted and talented children, national education systems, Europe, United States of America, Germany, Great Britain, Asian countries, national standards.**

***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,*
E-mail: jamelnikova@list.ru
***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,*
E-mail: bokova_oa@altspu.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Авторами статьи проведен аналитический обзор образовательных систем работы с одаренными и талантливыми детьми из США, Германии, Великобритании, отдельных азиатских стран (Китая, Гонконга, Южной Корее, Японии, Тайваня, Сингапура), и выделена специфика, характерная для каждой страны, на основе безоценочного изложения фактов, доступных в реферативной базе данных Elsevier (коллекция журналов Freedom Collection). Лейтмотивом поддержки одаренных детей за рубежом является тот факт, что наличие национальных стандартов, специализированных программ и специальная подготовка учителей для одаренных учащихся помогут направлять и улучшать работу с талантливыми детьми. Показан общемировой тренд в развитии с различными культурными и национальными вариациями, реализующийся повсеместно: понимать различия в обучении и развитии одаренных учащихся, чтобы составить учебный план, инструкции, систему оценок, которые будут развивать таланты учащихся и их способности в полной мере. Педагогам необходимо понимать особенности когнитивного развития одаренных и талантливых учеников, знать о психологических, социальных и эмоциональных потребностях, которые нуждаются в поддержке их развития в школе, дома и в обществе.

Ключевые слова: **одаренные и талантливые дети, национальные системы образования, Европа, Соединенные штаты Америки, Германия, Великобритания, страны Азии, национальные стандарты.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-413-220005

Актуальность систематизации знаний о системе образования одаренных детей в мире обусловлена современной тенденцией глобализации всего мирового сообщества. Происходит трансформация и модернизация всех общественных процессов, в том числе и связанных с образованием. В связи с этим становится все более значимым исследование проблемы обучения одаренных детей и их интеграция в общую систему образования.

Национальные стандарты в образовании для одаренных и талантливых людей в Соединенных штатах Америки. Национальная ассоциация одаренных детей разработала национальные стандарты в области стандартизации оказания услуг и подготовки учителей, чтобы обеспечить высокое качество образования для примерно 3 – 5 миллионов одаренных и талантливых учащихся страны. Высшим приоритетом данного стандарта является обеспечение признания способных учеников и их последующее сопровождение посредством системной организации образовательного процесса. Все учителя должны уметь распознавать одаренного ученика, которому требуется более глубокое и сложное обучение или которому необходимо направление для дальнейшей оценки его способностей. Учителя специализированных программ для одаренных учащихся или те, кто координирует реализацию программ сопровождения талантливых учащихся, должны быть знакомы с теорией, исследованиями, планами учебных программ и образовательной практикой, необходимыми для развития и поддержания высококачественных возможностей обучения в классе для интенсивного обучения учащихся [1].

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Германии. Прежде чем говорить об организации образовательного процесса в Германии, необходимо рассмотреть, каким образом система образования понимает феномен одаренности. Под способностями понимается потенциал человека к определенному виду достижений. Высокими являются те, что относятся к потенциальным способностям человека, ведущим к выдающимся достижениям, рассматривают механизм трансформации высоких способностей в высокие достижения с учетом личностных параметров одаренного ребенка, а также влияния окружающей среды на процесс обучения.

Модель обучения одаренных учащихся может быть реализована тремя разными способами: ускоренное обучение, углубленное обучение (обогащение) и смешение данных форматов.

Выбор модели обучения определяется психологическими характеристиками одаренного учащегося. Например, ускоренная форма обучения требует высокой скорости обработки, тогда как углубленное обучение – высокой производительности учебного труда. Однако эти форматы тесно взаимосвязаны, например потому, что формы ускорения могут создавать пространство для развития обогащения. Комбинации этих форм будут использоваться в классе из-за особых требований к обучению одаренных и талантливых детей. Поэтому такие комбинации часто называют индивидуальной траекторией обучения одаренных детей (BMBF, 2009). Формат ускорения позволяют ребенку начинать и заканчивать выполнение учебного плана раньше, что в большинстве случаев влечет за собой сокращенное время обучения. С другой стороны, используя принцип обогащения, можно вносить дополнения и расширения к обычном учебному плану (т.е. параллельный учебный план) или углубиться в учебный план без сокращения общего времени обучения [2].

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Великобритании. С начала двухтысячных годов работа с одарёнными детьми стала для Великобритании одной из приоритетных задач государственной образовательной политики. Современная английская модель направлена на создание всеобъемлющего общесистемного подхода к образованию одаренных детей. Проанализировав эмпирические данные об обучении одаренных детей в предыдущие годы, британские педагоги пришли к выводу о том, что обучение одаренных детей в отдельных классах или в школах-интернатах для талантливых учащихся будет экономически и психолого-педагогически нецелесообразным. В таких условиях одаренные дети плохо социализируются и, несмотря на то, что у них происходит развитие когнитивных навыков, они не интегрированы в общество, обладают низким уровнем социально-психологических показателей, коммуникативных навыков и т.д. Британская система образования сделала вывод о том, что обучение одарённых детей должно быть инклюзивным: то есть они должны обучаться в тех школах и классах, в которых обучались до того, как были признаны одарёнными. По мнению британских исследователей, одаренность – это динамическое взаимодействие между потенциалом, возможностями / поддержкой и личной мотивацией, поэтому английская модель обучения одаренных детей обозначается следующей формулой: потенциал + возможности и поддержка + мотивация = высокие достижения [3].

Анализируя опыт образования одарённых детей в других европейских странах, таких как Франция, Венгрия, Испания, Латвия, Литва, Швеция, можно прийти к выводу о том, что все они в той или иной мере придерживаются либо немецкой, либо великобританской системы образования одарённых детей. Во многих странах существует система тестирования одарённых детей, включающая в себя широко известные тесты Бине, Стэнфордский тест способностей и т.д. Во многих государствах существуют меры поддержки одарённых детей, такие как предметные олимпиады, которые могут быть финансированы как государством, так и частными лицами. В некоторых странах педагоги имеют специальную квалификацию для сопровождения одаренных детей. Например, в Швеции существует система подготовки педагогов для работы с одарёнными детьми на уровне бакалавриата и магистратуры [4].

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Китае. Образование одаренных детей в Китайской народной республике начало зарождаться в 1978 г., когда были созданы экспериментальные классы как в детских садах, так и в школах. В университетах были открыты в 1984 г. экспериментальные классы для одаренных школьников младшего и среднего звена в городе Тяньцзинь. В 90-е годы в Пекине был открыт первый экспериментальный детский сад для талантливых дошкольников. В Китае достаточно сложная система образования одарённых и талантливых детей, но при этом она достаточно сильно перекликается с европейской моделью и основана на тех же самых формах обучения – ускорение и обогащение. Китайские учащиеся могут воспользоваться дополнительными внеклассными программами, пропускать определённые классы, обучаясь по программам ускорения [5].

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Тайване. Согласно Закону о специальном образовании Тайваня, одаренность означает наличие высокого потенциала или достижения в общих интеллектуальных способностях (академические способности (естественные науки, математика, социальные науки или языковые искусства), талант в искусстве (музыка, танцы илирисование), творческие способности, лидерство или другие особые таланты. Учащиеся, чьи способности на половину стандартных отклонений выше среднего или имеют рейтинг выше 93 процентилей, должны быть идентифицированы как одаренные и обеспечены специальными программами. От начальной до старшей средней школы одаренные ученики обычно помещаются в отдельные специальные классы или выбирают программы ресурсного обучения.

Соотношение учеников и учителей в каждом обычном классе составляет два учителя на один класс из 35 учеников, а в специальных классах для одаренных учеников – три учителя на один класс из 30 учеников. Помимо формального педагогического образования, учителя из специальных классов обязаны иметь специальное образование по работе с одаренными учащимися. Старшеклассники, одаренные в области естественных наук, могут поступать в университеты и посещать естественнонаучные программы во время выходных, летних или зимних каникул. В Тайване также реализуются формы обучения для одаренных учеников, такие как ускорение и обогащение.

Варианты ускорения. На основании Закона о специальном образовании на Тайване предусмотрено десять видов ускоренного обучения. Варианты ускорения включают в себя раннее поступление в первый класс; сжатие учебной программы; ускорение по одному или нескольким предметам; пропуск класса по одному или нескольким предметам; ускорение по всем предметам; пропуск классов по всем предметам; ранний выпускной; раннее поступление в неполную среднюю школу, старшую школу или колледж; выбор курса или курсов выше одного или более чем одного ранга; выбор курса или курсов выше одного или нескольких, чем один более ранний этап обучения. Обогащение учебной программы – это методика обучения, разработанная с целью составления соответствующей учебной программы, скорректированной для продвинутых учащихся. Обогащая учебную программу, учителя могут удалить уже известные материалы и предоставить время для деятельности более высокого интеллектуального уровня.

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Гонконге. С 1997 года Гонконг пользуется статусом Особого административного района. Он сохраняет ответственность за многие внутренние коммерческие и культурные дела, в том числе денежно-кредитные и финансовые политики (статья 110 Основного закона) и полную ответственность за «... развитие и совершенствование образование ...» (статья 136 Основного закона). Центр образования для одаренных детей Хон Чу (FHCGEC) координирует усилия правительства в области образования для одаренных детей. Предоставляет возможности грантовой поддержки для одаренных студентов, финансовой поддержки профессионального развития учителей и поддержки школ. Правительство разработало четырехкомпонентную модель образования одаренных детей, состоящую из национальной политики, пропаганды, психолого-педагогических исследований, разработки учебных программ педагогического образования и реализации их в школе. Модель подчеркивает, что активное и постоянное взаимодействие между этими четырьмя компонентами является важной составляющей успеха национальной инициативы в реализации образования одаренных учащихся. С точки зрения национальной политики потребности одаренных детей должны быть активной частью политической повестки дня.

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Сингапуре. В Сингапуре при образовании одаренных детей придерживаются модели обогащения. Ученики помещаются в автономные специализированные классы в обычные школы. Дифференцированная программа реализуется на более высоком когнитивном уровне. Темы рассматриваются более подробно и широко. Большой упор делается на развитии творческих способностей, критического мышления, решении проблем и необычных навыков. Учащимся предлагается работать над проектами самостоятельно. Помимо развития интеллектуальных способностей учеников, не менее важной задачей программы является развитие у учеников социальной осведомленности и приверженности делу внесения вклада в общество. Это достигается посредством обогащенной учебной программы по гражданскому праву и нравственному воспитанию, в которой особое внимание уделяется самосознанию, социальной осведомленности и вовлеченности в жизнь общества.

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Японии. Япония уникальна тем, что, несмотря на ее место среди передовых стран мира, одаренное образование официально не существует. Вместо этого для одаренных учеников имеются другие возможности, которые дают одаренному образованию «виртуальное» существование. После Второй мировой войны си-

стема образования в Японии была реформирована по принципу предоставления равных возможностей для всех детей и реализовала упрощенный однолинейный учебный план. 4-летняя школьная система была создана для начальной, средней, старшей и высшей школы соответственно. Одаренное образование до войны было отменено, а поступление рассматривалось исключительно по возрасту. На время эгалитаризма обсуждение одаренного образования стало табу. Учебники были стандартизированы в соответствии с национальным стандартом содержания учебной программы, которого должны были придерживаться все школы.

Учителя должны были преподавать предписанный диапазон содержания, и школьники должны были изучать одно и то же при помощи одинаковых методов преподавания. Не было положения об обучении одаренных людей. В 1990-е годы политика правительства изменилась в направлении индивидуализированного обучения в ответ на растущую критику «зубрежки» унифицированных знаний и методов обучения, сосредоточенных на запоминании. Различные методы преподавания и обучения, такие как гибкие небольшие учебные группы и командное обучение, были введены, чтобы облегчить изменение обучения. Занятия могут состоять из межучебных, экспериментальных учебных упражнений и упражнений по решению проблем. Учащиеся могут свободно изучать широкий круг тем, в том числе международные взаимоотношения, ИКТ, окружающую среду, местное благосостояние и здоровье. В последние годы термин «уважение к индивидуальности» часто цитируется в контексте реформы образования. Тем не менее по-прежнему трудно говорить об одаренном образовании в Японии. Концепция развития одаренности и талантов учащихся не рассматривается и открыто не обсуждается, потому что это может привести к критике продвижения элитаризма или меритократии.

Можно сказать, что как такого обучения для одаренных детей в Японии на уровне реализации государственной образовательной политики не существует. Поэтому большая часть исследований японских ученых по проблеме одаренности сосредоточены на исследованиях других стран, часто Китая или Кореи. При этом реализация образования для одаренных детей на практике происходит путем отбора в частные школы.

Общие меры поддержки и сопровождения образования одаренных учащихся в Южной Корее. Для одаренных детей в Корее характерен тщательный отбор очень небольшого числа учащихся 3 – 9 классов. Образование одаренных детей в Корее реализуется по модели обогащения. Реализуются различные образовательные программы, направленные на развитие творческих способностей к решению проблем. Существуют классы для одаренных детей, центры обучения, контролируемые офисами школьных округов или университетами, и средняя школа для одаренных детей. Программы обычно предоставляются после школы или в выходные дни, в период каникул. В Корее создана уникальная школа для одаренных детей, выполняющая функции детского университета.

Для отбора одаренных учащихся Национальный исследовательский центр одаренного образования (NRCGE) разрабатывает тесты на логическое мышление и творческое решение проблем. Тесты по математике и естественным наукам проходят каждый год. Их проводят одновременно по всей стране. Каждая провинция или мегаполис несут ответственность за организацию, оценку и использование результатов тестирования.

В каждом из них разработано около 85 различных тестов по естествознанию или математике, которые будут использоваться школьными округами для отбора учащихся – одаренных детей. NRCGE разработало более 150 различных учебных материалов для учителей в качестве справочника для обучения математике или естествознанию одаренных учащиеся 4 – 9 классов. Корейская академия наук разрабатывает собственные учебные материалы. В настоящее время корейская система образования ориентирована на разработку более строгой системы мониторинга образовательных программ для одаренных детей в различных школьных округах, включающую в себя как оценку квалификации педагогов, так и систему отбора одаренных детей. В дальнейшем планируется увеличить количество детей, участвующих в реализации программ подготовки одаренных учащихся, и распространить их не только на начальную школу, но и на средние классы.

Обобщая краткий экскурс в специфику сопровождения развития и обучения одаренных детей в зарубежных образовательных системах, следует отметить, что, несмотря на различные и подходы, прослеживается одинаковая с Россией тенденция – внимание государства к таким детям как ценному ресурсу для развития потенциала страны. Отдельно следует отметить, что в Российской Федерации существует достаточно большое количество форм работы с одаренными и талантливыми детьми, аутентичные именно специфике российского менталитета.

Библиографический список

1. *Gifted Education Strategies.* Available at: https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us
2. Fischer C., Müller K. Gifted Education and Talent Support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal.* 2014; Vol. 4, № 3: 31 – 54.
3. Eyre D. The English model of gifted education. International handbook on giftedness. *Quebe.* 2009; № 1: 1045 – 1061.
4. Княгинина Н.В., Янбарисова Д.М. Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств. *Образовательная политика.* 2016; № 4 (74): 108 – 121.
5. Ibata-Arens K.C. Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States. *Administrative sciences.* 2012; № 2: 1 – 25.

References

1. *Gifted Education Strategies.* Available at: https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us
2. Fischer C., Müller K. Gifted Education and Talent Support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal.* 2014; Vol. 4, № 3: 31 – 54.
3. Eyre D. The English model of gifted education. International handbook on giftedness. *Quebe.* 2009; № 1: 1045 – 1061.
4. Knyaginina N.V., Yanbarisova D.M. Podderzhka talantlivoj molodezhi: opyt Rossii i zarubezhnyh gosudarstv. *Obrazovatel'naya politika.* 2016; № 4 (74): 108 – 121.
5. Ibata-Arens K.C. Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States. *Administrative sciences.* 2012; № 2: 1 – 25.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 37:01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-204-206

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*

THE ROLE OF THE HIDDEN CURRICULUM IN VALUES EDUCATİON. The aim of the study is to determine the place and role of the hidden curriculum in teaching values. The article clarifies definition and features of the hidden curriculum in school education, describes behavior of teachers in the educational process, the role of the curriculum, which is not spelled out in school culture as a whole. Although the hidden curriculum is generally considered an unwritten rule, it has been largely ignored until now. Today, the hidden curriculum is relevant and in-depth research has begun. It is determined that the purpose of the hidden curriculum in education is the social development of students, the formation of values. The scientific novelty of the research lies in the analysis of the place and role of the hidden curriculum in teaching values. As a result, it is found that an hidden curriculum and an open formal curriculum in education can teach students the intended values only by working together towards a common goal.

Key words: **curriculum, hidden curriculum, school culture, values, values education.**

С.О. Базаркулов, *д-р филос. по религиоведению, доц., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: sbazarkulov@mail.ru*

РОЛЬ СКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ В ОБУЧЕНИИ ЦЕННОСТЯМ

Цель исследования – определить место и роль скрытой учебной программы в обучении ценностям. В статье уточняются определение и особенности скрытой учебной программы в школьном обучении, описывается поведение учителей в учебном процессе, роль учебной программы в формировании школьной культуре в целом. Было определено, что целью скрытой учебной программы в образовании является социальное развитие учащихся. Научная новизна исследования заключается в анализе места и роли скрытой учебной программы в обучении ценностям. В результате было обнаружено, что скрытая учебная программа и формальная учебная программа в образовании могут научить учащихся предполагаемым ценностям, только работая вместе для достижения общей цели.

Ключевые слова: **учебная программа, скрытая учебная программа, школьная культура, ценности, обучение ценности.**

Образовательная и учебная деятельность осуществляется в соответствии с письменными учебными программами, подготовленными официальными учреждениями в плановом порядке. Однако на учеников влияет не только эта формальная, запланированная письменная программа, но и другая – незапланированная и ненаписанная программа.

Невозможно, чтобы все мероприятия в школе были в рамках определенного плана. Потому что ученики приобретают много желательного или нежелательного в поведении за пределами класса.

Не все школьные мероприятия можно запланировать. Потому что ученики вне класса могут вести себя как положительно, так и отрицательно. Хотя заявлено, что образовательные программы должны охватывать все текущие практики в школе и вне школы, подготовить такую программу очень сложно. Таким образом, поведение, возникающее в результате социально-психологического взаимодействия, можно считать неформальным или скрытым в программе [1, с. 3]. Соответственно, в школьном образовательном процессе можно говорить о двух типах программ. Первая – это формальная, открытая программа, в которой подробно описаны цели и действия, подготовленные официальным правительством, обычно понимаемая как терминологическая программа в образовании. Вторая – это скрытая, невидимая программа, которая содержит расплывчатые элементы, отличные от целей и действий, указанных в официальной программе.

Скрытая учебная программа играет большую роль в достижении цели, поставленной в официальной программе школы. Потому что официальная программа больше фокусируется на достижениях, содержании и обучающих ситуациях, в то время как скрытая учебная программа базируется на взаимных чувствах, отношениях и поведении, возникающих в результате взаимодействия между учителем и учеником. Хотя скрытая учебная программа иногда осведомлена о «неписаных правилах» преподавателей, можно сказать, что она остается в тени, потому что ее важность не очень понимается.

В настоящее время увеличивается количество сообщений об убийствах, вымогательстве, воровстве, коррупции и нарушении прав человека. Исследования показали, что многие нежелательные формы поведения, такие как злоупотребление психоактивными веществами, депрессия, попытки суицида и агрессия среди подростков возрастают день ото дня. В наш век, когда существует размытие «ценностей» людей, эти ценности следует защищать как никогда. Подчеркивается, что решение этого хаоса и неопределенности, вызванного людьми, возможно с воспитания моральных и духовных ценностей в качестве отправной точки. При обучении моральным ценностям аффективные ценности даются вместе в дополнение к письменным / познавательным ценностям в учебной программе, что указывает на важность воспитания ценностей.

Нравственные ценности влияют на все аспекты жизни человека и направляют их. Таким образом, он указывает, «что важно», «что следует предпочесть» и, коротко, «как жить» людям, составляющим общество. Хотя ценности различаются от человека к человеку, от общества к обществу, существуют универсальные моральные ценности, которые преподаются в общем образовании.

Поскольку скрытая учебная программа является важным элементом в поиске решений проблем воспитания ценностей и обучения, видно, что исследования по этому предмету расширяются. Цель исследования – теоретически проанализировать место и влияние скрытой учебной программы на педагогические ценности.

Универсальные моральные и социальные ценности, которые желательно передать учащимся в школах, достигаются посредством неявных, а не официальных программ. Учащиеся в большей степени подвержены влиянию моральной среды и атмосферы, создаваемой латентной программой, чем физическим приспособлением, таким как учебники и учебные материалы в процессе обучения.

Один из способов достижения успеха образовании в обучение ценности – это скрытая учебная программа. С этой целью скрытая программа представляет собой важный аспект воспитания ценностей. Причина этого в том, что скрытая учебная программа играет важную роль в эмоциональных качествах учащихся и в адаптации к нормам и ценностям общества. Этот программа имеет большое значение и роль в развитии чувств, взглядов и идей учащихся в политическом, экономическом, социальном и культурном направлениях.

Концепция скрытой учебной программы в образовании была впервые использована в книге Филипа Джексона (1968) «Жизнь в классе» [2]. Скрытая программа обучения вошла в сферу педагогики как концепция в области социологии. В литературе он называется «неявная программа», «скрытая программа», «неписаная программа» и не имеет единого общего определения в литературе.

Исследователи скрытой программы обычно исходят из двух основных взглядов: функционалистов и неомарксистов. Неомарксисты исследуют отношения между имплицитной программой и политическими и идеологическими связями. Функционалистов, с другой стороны, больше интересовали ценности, которые хотят получить ученики с помощью скрытой учебной программы [3, с. 18 – 24].

Джексон представил концепцию скрытой учебной программы, чтобы определить неформальные правила, действия и положения, которые готовят учащихся к жизни в классе. По его словам, классы – это места, где устраняются и отвергаются те, кто выступает против общих убеждений и мыслей общества. Учащиеся изначально не знают о скрытой программе, которая представляет собой набор ценностей и норм для школьной администрации, учителей и семей, которые ученики стремятся освоить [4].

Согласно Юкселю, сообщения о школьном порядке, правилах, физической и психологической среде, а также неформальные или неявные сообщения, передаваемые школьными администраторами и учителями ученикам, составляют скрытую программу [3, с. 11]. Посредством скрытой программы ее можно определить как процесс социализации учащихся в определенном направлении путем приобретения эмоций, взглядов, ценностей, привычек и навыков, которые обеспечат их приверженность общественной жизни и идеологии государства [2].

Есть разногласия по поводу использования слова «скрытый» в концепции такой программы. Некоторые понимают это слово как преднамеренное причинение вреда, а другие дали нечеткие определения. Кроме того, дискуссии и исследования скрытой программы в основном сосредоточены на отрицательных результатах. Однако есть и ссылки, где возможны положительные результаты. По этой причине концепция «скрытый – hidden» выделяется как момент, который следует выделить в рамках концепции скрытой программы.

Достижение целей официальной программы возможно только тогда, когда известны теневые результаты программы. По словам Смита, скрытая программа – это неплохо. Она социализирует учеников и готовит их к жизни. Если бы мы знали об этом, секретная программа больше не была бы секретной [5].

Джексон пытался объяснить скрытую программу жизни в классе. Соответственно, он упоминает о трех основных элементах, которые составляют основу неявной учебной программы в классе, а именно: толпа, похвала и сила. По его словам, жизнь в классе похожа на жизнь вне класса или в толпе, поскольку она учит вести себя в соответствии с ожиданиями класса, откладывать собственные желания и желания и понимать отношения между учителем и учеником на основе коэффициента мощности. Классная жизнь фактически готовит ученика к жизни, то есть к жизни в толпе. Учитель, восхваляющий ценности и нормы общества (похвала), используя свой авторитет (власть) и таким образом формируя у ученика отношение к ценностям и нормам общества, выражает два других элемента имплицитной программы в соответствии с теорией Джексона [3, с. 19 – 20].

При обучении ценностям цели, указанные в скрытой программе и официальной программе, должны быть параллельны. Например, если учитель постоянно говорит о свободе мысли, а ученики испытывают проблемы с выражением своих свободных мыслей в классе или если они постоянно подчеркивают важность сотрудничества, но придерживаются конкурентного подхода к обучению, невозможно получить ценности [6, с. 367]. Элементы, охватываемые скрытой программой, изучаются очень медленно, но их нелегко забыть как элементы очевидной, явной программы [7, с. 169].

Очень мало ценностей можно узнать только с помощью формальной программы. Большинство ценностей, которым хотят научиться, преподаются с помощью скрытой программы. Следовательно, функций скрытой программы в образовании ценностей намного больше, чем функций официальной программы.

Место, которое следует выделить с точки зрения ценностного воспитания скрытой программы, – это классная среда. Она так же, как и учитель, является важным элементом скрытой учебной программы. Поэтому мнение и ожидания учителей очень важны. В то время как учитель стремится к реализации целей официальной учебной программы, он также влияет на культуру, которая возникает в классе, своими знаниями, навыками и ценностями.

Ученики воспринимают ценности не только на уроках посредством дидактического материла, но и в школьной культуре в целом. Отношение учителей, среда обучения, разрешение конфликтов, физическая среда, семья и окружающая среда, качество общения, участие учеников в школьных мероприятиях и решениях, практика школьной дисциплины – все это составляет школьную культуру [8, с. 176].

Ученики изучают социальные ценности в классе в форме ролевого обучения. Согласно теории социального обучения, школьники учатся посредством наблюдения, подражания и обучения на моделях [9, с. 110 – 112]. Здесь дети учатся у своего окружения (учителей, взрослых) и ведут себя соответственно.

Учителя не могут не стать моделью в школе. Эффективная сила быть моделью не на словах, а в поведении [10, с. 247]. Наблюдая за другими, ученики изучают не только академические знания и навыки, но и моральные ценности, стандарты работы и то, как вести себя в разных условиях. По этой причине следует стремиться к более эффективному приобретению ценностей, которые хотят получить учащиеся в течение их жизни. Потому что могут быть различия между ценностями, которые они хотят принять, и убеждениями и ценностями учителей и классной практикой. Например, когда ценность справедливости заложена в школьной культуре, учащиеся учатся быть справедливыми. Поэтому школьное сообщество должно создать благоприятную среду для учащихся и культивировать честность с помощью скрытой программы. Следовательно, к скрытой программе следует относиться так же серьезно, как и к формальной письменной программе.

В результате видно, что цели скрытой программы связаны с социальным развитием учеников. В обучении ценностям открытая программа и скрытая программа должны реализовываться параллельно. Тогда у учеников будет возможность создать и развить собственную систему ценностей, а при необходимости применить полученные знания в жизни.

Библиографический список

1. Erden M. *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara, 1998.
2. *Скрытая учебная программа*. Available at: https://ru.vvikipedla.com/wiki/Hidden_curriculum
3. Yüksel Sedat. *Örtük Program (Eğitimde Saklı Uygulamalar), Nobel Yayın Dağıtım*. Ankara 2004.
4. Филип Дж. *Жизнь в классе*. Перевод Р. Устьянцева, Т. Соколовой. Москва, 2016. Available at: https://www.eseur.ru/Files/file8701.pdf.
5. Smith M.K. What is curriculum? Exploring theory and practice. *The Encyclopaedia of Informal Education*. 1996, 2000. Available at: https://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/
6. Doğanay A. ve Sarı M. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*. 2004; № 10 (39): 356 – 383.
7. Bloom B.S. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul, 1998.
8. Halstead J. Mark, Taylor Monica J. Learning and Teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 2000; Vol. 30, № 2: 169 – 202.
9. Kızıltepe Zeynep. Öğretişim. *Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul 2004.
10. Gordon T. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* İstanbul 1996.

References

1. Erden M. *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara, 1998.
2. *Skrytaya uchebnaya programma*. Available at: https://ru.vvikipedla.com/wiki/Hidden_curriculum
3. Yüksel Sedat. *Örtük Program (Eğitimde Saklı Uygulamalar), Nobel Yayın Dağıtım*. Ankara 2004.
4. Filip Dzh. *Zhizn' v klasse*. Perevod R. Ust'yanceva, T. Sokolovoj. Moskva, 2016. Available at: https://www.eseur.ru/Files/file8701.pdf.
5. Smith M.K. What is curriculum? Exploring theory and practice. *The Encyclopaedia of Informal Education*. 1996, 2000. Available at: https://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/
6. Doğanay A. ve Sarı M. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*. 2004; № 10 (39): 356 – 383.
7. Bloom B.S. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul, 1998.
8. Halstead J. Mark, Taylor Monica J. Learning and Teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 2000; Vol. 30, № 2: 169 – 202.
9. Kızıltepe Zeynep. Öğretişim. *Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul 2004.
10. Gordon T. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* İstanbul 1996.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-206-209

***Davidian D.L.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University; teacher, Lomonosov Moscow State University Institute of Russian Language and Culture (Moscow, Russia), E-mail: D.I.A.N.A.1995@mail.ru*

PHONETIC ACCENT OF BRAZILIAN STUDENTS IN PRONUNCIATION OF RUSSIAN LINGUAL OBSTRUENTS: LINGUODIDACTIC ASPECT. The article deals with the problems of working out of courses in Russian practical phonetics for Portuguese native speakers. To date, there are almost no separate courses of Russian pronunciation for Portuguese-speaking students; there are only introductory phonetic parts, built into the main course of Russian language for Portuguese students which do not take into account the phonetic features of different variants of Portuguese language. However, there are different variants of Portuguese language in different countries, and each of them has its own phonetic characteristics. These features are transferred to the accent of Portuguese native speakers learning Russian. The article discusses the main deviations in the pronunciation of Russian lingual obstruents in the speech of Brazilian students. Brazilian accent stands out among the accents of other Portuguese-speaking students, as is evident from the comparison of the mistakes of students from Brazil and Portugal in the article. Particular attention is paid to mistakes caused by the transfer of the phonetic patterns of native system to Russian pronunciation. The results of the work can be used for developing training courses in Russian practical phonetics for Portuguese native speakers from different countries.

Key words: **practical phonetics, pronunciation, foreign accent, obstruent consonants, positional.**

***Д.Л. Давидян,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, преп., Институт русского языка и культуры МГУ, г. Москва, E-mail: D.I.A.N.A.1995@mail.ru*

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ БРАЗИЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ШУМНЫХ ЯЗЫЧНЫХ СОГЛАСНЫХ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена вопросам разработки курсов русской практической фонетики для носителей португальского языка. К настоящему времени самостоятельных курсов русской звучащей речи для португалоговорящих учащихся почти нет: существуют лишь вводно-фонетические части, встроенные в основной курс русского языка для португальцев, в которых не учитываются фонетические особенности разных вариантов португальского языка. Между тем в разных странах функционируют разные варианты португальского языка, каждый из которых имеет свои фонетические особенности. Они переносятся в акцент носителей португальского языка, изучающих русский язык. В статье рассматриваются основные отклонения в области произношения русских шумных язычных согласных в речи носителей бразильского варианта португальского языка. Акцент бразильцев существенно выделяется среди акцентов португалоговорящих учащихся, что становится очевидным в ходе представленного в статье сопоставления ошибок учащихся из Бразилии с ошибками учащихся из Португалии. Особое внимание в статье уделяется ошибкам, обусловленным переносом закономерностей функционирования звуковых единиц родной системы на русское произношение. Результаты исследования могут быть использованы в создании учебных курсов по русской практической фонетике для носителей разных вариантов португальского языка.

Ключевые слова: **практическая фонетика, произношение, иностранный акцент, шумные согласные, позиционный.**

Изучение русского языка как иностранного на разных этапах невозможно представить без курса русской практической фонетики. Обучение русскому произношению является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному, поскольку без правильного произношения звуков изучаемого языка нет процесса коммуникации.

Создание курса русской практической фонетики для носителей португальского языка – непростая задача. Дело в том, что в разных странах мира португальский язык функционирует в разных вариантах. Ярче всего особенности вариантов португальского языка проявляются в фонетике, и соответственно, переносятся в акцент носителей португальского языка, говорящих по-русски. Работая в формально однородной португалоговорящей аудитории, преподаватель-фонетист, по сути, имеет дело не с одним, а с разными акцентами. Особенно ярко различаются отклонения, обусловленные переносом на русское произношение позиционных закономерностей звукового строя разных вариантов португальского языка.

Соответственно, в ходе разработки курса практической фонетики для португалоговорящих учащихся необходимо учитывать интерферирующее воздействие различных вариантов португальского языка на русское произношение его носителей. Наиболее сильно от акцента португальцев отличается акцент бразильцев, который важно изучать не только потому, что он существенно выделя-

ется среди акцентов португалоговорящих учащихся, но и потому, что именно в Бразилии в последнее время наблюдается большой интерес к изучению русского языка. Этот интерес особенно возрос после 2006 года, когда Россия и Бразилия вошли в организацию БРИКС.

Трудности, которые испытывают бразильские учащиеся, изучающие русский язык, могут быть как сильнее, так и слабее тех трудностей, которые испытывают носители других вариантов португальского языка. Иногда ошибки бразильцев в русской речи оказываются более серьезными, чем ошибки говорящих на классическом португальском языке, а иногда эти ошибки не столь существенны, как ошибки португальцев. Приведем несколько примеров, показывающих отличия акцента бразильцев от акцента португальцев в области произношения шумных язычных согласных.

Во всех вариантах португальского языка отсутствует зубная глухая аффриката, аналог русской аффрикаты [ц]. В отличие от португальцев, которые заменяют русскую аффрикату [ц] полумягким щелевым [ʃ], бразильцы в акценте обычно меняют аффрикату [ц] на сочетание [ts], при этом перед гласными переднего ряда второй звук в сочетании становится полумягким: **пале*[ts] (*палец*), ***[ts·]*ирк* (*цирк*).

Характерная черта акцента бразильцев в русской речи – гласная вставка [i] в различных позициях. Чаще всего бразильцы произносят гласный [i] на конце слова после взрывного заднеязычного, что приводит к смягчению конечного согласного: **батончи*[k·i] (*батончик*), **зонти*[k i] (*зонтик*). Гласная вставка [i] также фиксируется после щелевых [в] и [х]: ***[v·i]*ставляя* (*вставляя*), [v i] *столе* (*в столе*), [v i] *шубе* (*в шубе*), ***[xi]*валить* (*хвалить*), ***[x i]*вост* (*хвост*), ***[x i] *лопок* (*хлопок*). В акценте португальцев, напротив, гласные вставки встречаются крайне редко.

Из приведенных примеров очевидно, что в ходе обучения носителей португальского языка русскому произношению разработке методики устранения акцента бразильцев в русской речи необходимо уделить серьезное внимание. Особенно много отклонений в бразильском акценте фиксируется в области произношения шумных язычных согласных, поскольку именно на этом участке наблюдаются наибольшие различия в «контактирующих» фонетических системах.

Очевидно, что для того чтобы определить происхождение фонетических отклонений в русской речи бразильских учащихся, необходимо сопоставить фонетику русского литературного языка не с фонетикой классического португальского языка, а с фонетикой того варианта португальского языка, который функционирует на территории Бразилии и сильно отличается от классического варианта португальского языка.

Как известно, разные исследователи выделяют в русском языке разное число согласных фонем. В табл. 1 представлена система шумных язычных согласных фонем русского языка, состоящая из 19 звуковых единиц, выделение которых представляется актуальным для обучения иностранных учащихся русскому произношению: /т/, /т'/, /д/, /д'/, /с/, /с'/, /з/, /з'/, /ц/, /ч/, /ш/, /ш':/, /ж/, /к/, /к'/, /г/, /г'/, /х/, /х'/.

Таблица 2

Система шумных язычных согласных фонем бразильского варианта португальского языка

Способ образования			*Место образования*		
			Язычные		
			переднеязычные		*заднеязычные*
			зубные	*передненебные*	*задненебные*
Шумные	*Смычные (взрывные)*	*гл.*	/t/		/k/
		зв.	/d/		/g/
	Щелевые	*гл.*	/s/	/ʃ/	
		зв.	/z/	/ʒ/	

Поэтому для того, чтобы устранить фонетический акцент в речи учащихся, необходимо проанализировать их родную фонетическую систему и сопоставить ее с фонетической системой изучаемого языка. В статье рассматриваются сходства и расхождения «контактирующих» фонетических систем в трех направлениях:

1) сходства и различия в составах шумных язычных согласных фонем русского языка и бразильского варианта португальского языка;

2) особенности артикуляционного образования русских шумных язычных согласных в сопоставлении с особенностями артикуляции шумных язычных согласных в бразильском варианте португальского языка;

3) сходные и различные черты в функционировании шумных язычных согласных в русском языке и бразильском варианте португальского языка (подробнее об использованной методологии сопоставления «контактирующих» фонетических систем см. [3]).

В соответствии с обозначенными направлениями описания звукового строя изучаемого языка в сопоставлении с родным в лингводидактических целях Е.Л. Бархударова дает классификацию фонетических ошибок иностранных учащихся в русской речи по происхождению. Согласно этой классификации, ошибки делятся на собственно системные, артикуляционные и системно-позиционные. Собственно системные ошибки связаны с расхождениями в наборе фонем и характеризующих их признаков в родном и изучаемом языках. Артикуляционные ошибки возникают, когда учащиеся заменяют звук изучаемого языка «похожим» звуком родной системы. Системно-позиционные ошибки в области произношения обусловлены различиями в позиционных закономерностях в родном и изучаемом языках [4].

Состав шумных язычных согласных фонем в бразильском варианте португальского языка не отличается от состава шумных язычных согласных фонем в классическом португальском языке, поэтому можно ожидать, что собственно системные ошибки бразильцев не будут отличаться от собственно системных ошибок португальцев. Действительно, большинство ошибок собственно системного характера в речи бразильцев и португальцев общие: бразильцы и португальцы смешивают твердые и мягкие согласные, сочетания типа *та – тя – тья*, шипящие [ш] и [ш':].

Таблица 1

Система шумных язычных согласных фонем русского языка

Способ образования			*Место образования*					
			Язычные					
			переднеязычные				*заднеязычные*	
			зубные		*передненебные*			
			тв.	*м.*	*тв.*	*м.*	*тв.*	*м.*
Шумные	*Смычные (взрывные)*	*гл.*	/т/	/т'/			/к/	/к'/
		зв.	/д/	/д'/			/г/	/г'/
	Аффрикаты	*гл.*	/ц/			/ч'/		
		зв.						
	Щелевые	*гл.*	/с/	/с'/	/ш/	/ш':/	/х/	/х'/
		зв.	/з/	/з'/	/ж/			

В бразильском варианте португальского языка обычно выделяют 8 шумных язычных согласных фонем: /t/, /d/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /k/, /g/ [1]. Система шумных язычных согласных фонем бразильского варианта португальского языка представлена в таблице 2.

Акцент бразильцев изучался, во-первых, на основе описания русской фонетической системы на базе фонетической системы бразильского варианта португальского языка, во-вторых, – путем анализа записей интерферированной русской речи четырнадцати бразильских учащихся, которым было предложено прочитать материалы, содержащие фонетические трудности, актуальные для учащихся – носителей португальского языка. Ниже будет проанализирован акцент бразильцев в области произношения русских шумных язычных согласных и фрагментарно показаны его отличия от акцента португальцев.

Как отмечал С.И. Бернштейн, иностранные учащиеся «воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка» [2, с. 13].

Следует отметить, однако, что вопреки ожиданиям акцент бразильцев содержит меньше собственно системных отклонений, чем акцент португальцев. Например, у бразильцев в отличие от португальцев почти не наблюдаются фонологические ошибки в области произношения русских заднеязычных щелевых, несмотря на то, что заднеязычная согласная фонема в португальском языке отсутствует (подробнее о выделении фонологических ошибок в речи иностранных учащихся см. [5]). Португальцы меняют русские заднеязычные [х] и [х'] на характерный для системы португальского языка увулярный [ʀ]: ***[ʀ]*валить* (*хвалить*), ***[ʀ]*ищник* (*хищник*) – соответственно, фиксируются фонологические ошибки. Отсутствие в речи бразильцев подобных отклонений можно объяснить тем, что

в отличие от классического варианта португальского языка в его бразильском варианте есть щелевой [x] и фарингальный [h], которые являются позиционными вариантами фонем /r/ и /ʀ/ (подробнее о фонетике и фонологии бразильского варианта португальского языка см., например, [6]). Следовательно, несмотря на то, что заднеязычная щелевая фонема отсутствует во всех вариантах португальского языка, бразильцам знаком заднеязычный щелевой звук, поэтому в словах типа *хвост, хищник, хлеб* в речи бразильцев, как правило, отклонений нет. Лишь в отдельных случаях в акценте бразильцев фиксировались фарингальный [h] и увулярный [ʀ], что обусловлено, во-первых, разнообразием диалектов в бразильском варианте португальского языка, во-вторых, отсутствием противопоставления заднеязычных щелевых и дрожащих в родной системе. Однако бразильцам в целом все-таки легче освоить противопоставление заднеязычных щелевых и дрожащих, чем португальцам.

Сопоставление особенностей артикуляции шумных язычных согласных русского языка с особенностями артикуляции шумных язычных согласных бразильского варианта португальского языка показывает, что в двух «контактирующих» системах мы можем выделить сходные звуки, звуки «мнимо» сходные и звуки, характерные только для одной из систем – родной или изучаемой (подробнее о сопоставительной характеристике звуков «контактирующих» систем см., например, [3]).

Сходством в фонетических системах русского языка и бразильского варианта португальского языка характеризуются, во-первых, зубные ([т] и [t], [д] и [d], [с] и [s], [з] и [z]), во-вторых, заднеязычные задненебные ([к] и [k], [г] и [g], [х] и [x]). В процессе обучения можно опираться на сходство названных звуков.

Особое внимание в курсе русской звучащей речи нужно уделить «мнимо» сходным артикуляциям в родной и изучаемой системах. К числу таких артикуляций относятся русская аффриката [ч'] и бразильская аффриката [tʃ·] (вариант фонемы /t/). Русская аффриката [ч'] – мягкий звук, в то время как бразильская аффриката [tʃ·] является полумягким звуком. Бразильцы в акценте меняют русскую мягкую аффрикату [ч'] на бразильскую полумягкую аффрикату [tʃ·], и наблюдаются ошибки типа *[tʃ]*ай* (*чай*), **зада*[tʃ]*а* (*задача*), **вра*[tʃ] (*врач*). Это отклонение относится к наиболее устойчивым: оно встречается у бразильцев с разным уровнем владения русским языком.

Надо сказать, что ошибки, которые при произношении русской аффрикаты [ч'] делают бразильцы, сильно отличаются от тех, которые встречаются в акценте португальцев. Дело в том, что в европейском варианте португальского языка аффрикаты отсутствуют, поэтому португальцы на месте русской аффрикаты [ч'] произносят полумягкий щелевой [ʃ]: *[ʃ]*ай* (*чай*), **бабо*[ʃ]ка (*бабочка*), **[ʃ]есть* (*честь*). Соответственно, при произнесении русской аффрикаты [ч'] в акценте португальцев наблюдаются фонологические ошибки, а в акценте бразильцев – нефонологические.

Полумягкий шипящий [ʒ], характерный для системы бразильского варианта португальского языка, и русский твердый [ж] также являются «мнимо» сходными звуками. В акценте бразильские учащиеся на всех этапах обучения заменяют русский твердый [ж] полумягким [ʒ], что приводит к таким ошибкам, как *[ʒ]*ена* (*жена*), *[ʒ]*изнь* (*жизнь*), *[ʒ]*ук* (*жук*).

В ходе обучения бразильцев русскому произношению особое внимание нужно уделить тем звукам, которые отсутствуют в фонетической системе родного языка учащихся. Только для фонетической системы русского языка характерны долгий мягкий шипящий [ш':] и зубная аффриката [ц], поэтому произношению этих звуков нужно специально обучать.

При разработке курсов русской звучащей речи для носителей португальского языка особое внимание нужно уделить проблеме переноса на русское произношение позиционных закономерностей родной системы. Данная проблематика, как отмечает Е.Л. Бархударова, редко принимается во внимание в контексте обучения русскому языку иностранцев, между тем большое количество отклонений в акценте носителей самых разных языков бывает связано с переносом особенностей функционирования звуковых единиц родного языка на изучаемый: «Позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих условий обязательно переносятся на изучаемый, а позиционные закономерности изучаемого языка не воспринимаются учащимися, если не совпадают с позиционными закономерностями родного» [3, с. 149].

Системно-позиционные ошибки бразильцев и португальцев в области произношения русских шумных язычных согласных практически совсем не совпадают, поскольку для рассматриваемых вариантов португальского языка в основном характерны разные позиционные закономерности. Соответственно, наиболее яркая разница между акцентом бразильцев и акцентом португальцев проявляется именно в системно-позиционном аспекте.

Абсолютно разные отклонения системно-позиционного характера в русской речи бразильцев и португальцев наблюдаются на участке свистящих согласных. В акценте бразильцев в позициях перед сонорными и перед губно-зубными звонкими согласными фиксируется последовательная мена глухого свистящего [с] на звонкий свистящий [z]: *[z]*лить* (*слить* и *злить*), **о*[z]*мотр* (*осмотр*), **о*[z]*воить* (*освоить*). Данное отклонение объясняется тем, что в бразильском варианте португальского языка в названных позициях свистящие подвергаются ассимиляции по звонкости. В европейском варианте португальского языка действует иная позиционная закономерность: в позиции перед согласными свистящие [s] и [z] невозможны. На месте свистящих произносятся шипящие, которые, в свою очередь, подвергаются ассимиляции по глухости/звонкости (подробнее о функционировании согласных в португальском языке см., например, [7]). Соответственно, в акценте португальцы в позиции перед согласными на месте свистящих произносят шипящие, при этом перед сонорными и губно-зубными звонкими согласными встречается ошибочное произношение звонких шипящих на месте глухих свистящих: *[ʒ]*лить* (*злить*), **о*[ʒ]*мотр* (*осмотр*).

Одно из ярких отличий бразильского варианта португальского языка от классического – мена взрывных [t] и [d] на аффрикаты [tʃ] и [dʒ] перед гласными переднего ряда: *sete* ['sɛtʃ·i] '*семь*', *dia* ['dʒ·ia] '*день*' [7]. Данная позиционная закономерность переносится в интерферированную русскую речь бразильских учащихся, и в акценте наблюдаются ошибки типа *[tʃ]*ема* (*тема*), **ле*[dʒ·]*и* (*леди*), *[dʒ·]е[tʃ]*и* (*дети*). Отклонения в русской речи португальцев на данном участке не встречаются.

Большую трудность у бразильцев вызывают сочетания взрывного с последующим взрывным, отличным от предшествующего по месту образования, в словах типа *оптовый, скульптура*. Не менее сложными для бразильских учащихся оказываются сочетания взрывного с щелевым и взрывного с носовым. Дело в том, что в бразильском варианте португальского языка подобные сочетания произносятся с гласными вставками переднего ряда [i] или [e] (в зависимости от региона): [pin]*eumonia* (*pneumonia*) – '*пневмония*', *а*[pit]*о* (*apto*) '*соответствовать*' [8]. Соответственно, в акценте бразильцев в указанных сочетаниях фиксируются ошибочные гласные вставки переднего ряда: **о*[pit]*овый* (*оптовый*), **скуль*[pit]*ура* (*скульптура*). В том случае, когда в акценте гласной вставкой разбиваются консонантные сочетания «[д]/[т] + щелевой» и «[д]/[т] + носовой», русские взрывные [д] и [т] в соответствии с описанной выше позиционной закономерностью бразильского варианта португальского языка меняются на полумягкие аффрикаты: *[dʒ·iv]*а* (*два*), *[dʒ·iv]*ерь* (*дверь*), *[tʃ·im]*ин* (*тмин*). У португальских учащихся данные отклонения не встречаются.

Бразильцам крайне сложно дается произношение в абсолютном начале слова сочетания «[с] + согласный». Дело в том, что в португальском языке слово не может начинаться с данного сочетания. Перед сочетанием «[s] + согласный» в абсолютном начале слова обязательно должен быть гласный: *escola* (*школа*), *estudante* (*студент*), *estilo* (*стиль*), *espião* (*шпион*). В результате в акценте бразильцев в абсолютном начале слова перед сочетанием «[с] + согласный» фиксируется призвук [i]: *[i]*сделана*, *[i]*станции, *[i]*сносить, *[i]*сломать, хлеб *[i]*с маслом*. Надо отметить, что бразильцы в акценте произносят гласный призвук не только перед сочетанием «[с] + согласный», но и перед сочетанием «[з] + согласный»: *[i]*знак, *[i]*зло*. К данному отклонению в русской речи бразильцев добавляется ошибочная мена глухих свистящих на звонкие перед сонорными и [в]/[в'], и в акценте фиксируются следующие ошибки: *[iz]*носить* (*сносить*), *[iz]*ломать* (*сломать*), *хлеб *[iz]*ма*[z]*лом* (*хлеб с маслом*), *[iz]*мясом* (*с мясом*).

Несмотря на то, что данная позиционная закономерность является общей для бразильского и европейского вариантов португальского языка, в акценте португальцев гласные вставки не зафиксированы, но происходит мена свистящих на шипящие (в соответствии с описанной выше позиционной закономерностью классического португальского языка): *[ʃ·]*танция* (*станция*). Причина, по которой в речи португальцев в абсолютном начале слова перед сочетанием «[с] + согласный» гласные вставки не фиксируются, может быть связана с тем, что в европейском варианте португальского языка слишком сильная редукция. Возможно, гласные призвуки в речи португальцев на самом деле есть, но носители русского языка их просто не слышат. Как известно, слух носителей русского языка, в котором доминирует консонантизм, сравнительно слабо развит на участке вокализма.

Таким образом, очевидно, что в целях разработки курса русской звучащей речи для португалоговорящих учащихся необходимо использовать результаты описания русской фонетической системы не только на фоне фонетической системы классического варианта португальского языка, но и на фоне фонетических систем других его вариантов. В настоящей статье указанное положение продемонстрировано на примере анализа бразильского акцента в области произношения русских шумных язычных согласных.

Библиографический список

1. Vasilévski V., Blasi H.F., Araújo M.J. A Brazilian Portuguese Phonological-prosodic Algorithm Applied to Language Acquisition: A Case Study. *Proceedings of the 5th Workshop on Cognitive Aspects of Computational Language Learning (CogACLL)*. Gothenburg, Sweden, 2014: 3 – 8.
2. Бернштейн С.И. *Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев*. Москва, 1937.
3. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2015; № 3: 139 – 154.
4. Бархударова Е.Л. Исследование и устранение иностранного акцента в русской речи. *Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин*: учебное пособие. Москва, 2014: 306 – 327.

5. Брызгунова Е.А. *Практическая фонетика и интонация русского языка*. Москва: Издательство Московского университета, 1963.
6. Seara I.C., Nunes V.G., Lazzarotto-Volcão C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. Florianópolis, Brazil, 2011.
7. Голубева Е.Г. *Фонетика португальского языка. Вводный курс*. Москва, 1981.
8. Гуревич Д.Л. Отношение к языковой норме и критерии нормализации португальского языка Бразилии. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2012; № 4: 149 – 154.

References

1. Vasilévski V., Blasi H.F., Araújo M.J. A Brazilian Portuguese Phonological-prosodic Algorithm Applied to Language Acquisition: A Case Study. *Proceedings of the 5th Workshop on Cognitive Aspects of Computational Language Learning (CogACLL)*. Gothenburg, Sweden, 2014: 3 – 8.
2. Bernshtejn S.I. *Voprosy obucheniya proiznosheniyu primenitel'no k obucheniyu russkomu yazyku inostrancev*. Moskva, 1937.
3. Barhudarova E.L. Osnovy sopostavleniya foneticheskih sistem izuchaemogo i rodnogo yazykov v kontekste obucheniya proiznosheniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2015; № 3: 139 – 154.
4. Barhudarova E.L. Issledovanie i ustranenie inostrannogo akcenta v russkoj rechi. *Vuzovskaya metodika prepodavaniya lingvisticheskih disciplin*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014: 306 – 327.
5. Bryzgunova E.A. *Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1963.
6. Seara I.C., Nunes V.G., Lazzarotto-Volcão C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. Florianópolis, Brazil, 2011.
7. Golubeva E.G. *Fonetika portugal'skogo yazyka. Vvodnyj kurs*. Moskva, 1981.
8. Gurevich D.L. Otnoshenie k yazykovoj norme i kriterii normalizacii portugal'skogo yazyka Brazilii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 4: 149 – 154.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-209-211

Zhitinevich D.G., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Director of Project Office Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: DZhitinevich@kantiana.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGNING AN EDUCATIONAL PROGRAM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION. The article covers design features of the educational program of higher education, the implementation of which will provide the effective construction and implementation of a learner's personal educational route. In the modern digital environment, there is an urgent necessity in reconsideration of educational programs' basics and its capabilities to empower future graduates to realize their potential, while constantly improving and developing. There is a new staff capacity model described in this article. The model provides the personalization of education, the interdisciplinary of the professional training and the continuous complementarity of competences' development. The article presents characteristics of the process of designing the content of the educational program, considering the implementation of the proposed principles. The key issues related to changes in organization of the educational process, in the design of the content of the educational program for the specific needs and capabilities of the student, are considered.

Key words: **digitalization, competence, tutor, moderator, educational process, educational program, designing, interaction, personalization.**

Д.Г. Житиневич, *канд. юрид. наук, доц., директор проектного офиса Балтийского федерального университета имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: DZhitinevich@kantiana.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматриваются особенности проектирования образовательной программы высшего образования, реализация которой обеспечит эффективное построение и реализацию персонального образовательного маршрута обучающегося. В современных цифровых условиях возникла острая необходимость пересмотра сущности образовательной программы и ее возможностей, позволяющей будущему выпускнику реализовать своей потенциал, при этом постоянно совершенствуясь и развиваясь. Описана новая модель подбора кадрового потенциала образовательной программы, обеспечивающего персонализацию образования, междисциплинарность профессиональной подготовки, а также непрерывную комплементарность формирования компетенций. Представлена характеристика процесса конструирования содержания образовательной программы с учетом реализации выдвинутых принципов. Рассмотрены ключевые вопросы, связанные с изменениями в организации образовательного процесса, в проектировании содержательного наполнения образовательной программы под конкретные потребности и возможности обучающегося.

Ключевые слова: **цифровизация, компетенция, тьютор, модератор. образовательный процесс, образовательная программа, проектирование, взаимодействие, индивидуализация.**

Цифровые условия образования, цифровая трансформация образовательного процесса, цифровое обучение – наиболее часто встречающиеся словосочетания в обосновании и описании существующих коренных изменений в системе образования. Изменяющийся характер поведения человека, его существования одновременно в двух параллельных «мирах» значительно усложняет любой процесс проектирования, который направлен на получение точного воспроизводимого результата [1 – 4]. В цифровых условиях возникают новые виды взаимодействий, виртуальная коммуникация, виртуальная семиотика, цифровой «синкретизм» на сегодняшний день становятся парадигмальными характеристиками средовых решений в образовательном процессе университета.

Рассматривая проектирование образовательной программы высшего образования как процесс, направленный на получение «индивидуального» результата, присвоенного выпускнику, необходимо обеспечить значительный уровень гибкости, мобильности адаптируемой программы, а также технологий ее реализации. Данные свойства можно обеспечить многоструктурной моделью построения образовательной программы:

– модульной (встраивание в готовую программу модулей «по желанию» студента);

– матричной (конструирование структуры образовательной программы в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности и потребностями обучающегося);

– индивидуальной (создание образовательной программы под индивидуальный набор компетенций обучающегося).

Если с первым типом образовательных программ университеты сегодня «справляются», то с другими возникают значительные сложности. Так, актуальным остаётся вопрос проектирования образовательной программы в соответствии не только с установленными требованиями Федеральных образовательных стандартов, но и с требованиями и потребностями основных «потребителей» – работодателя и профессионального сообщества. В реалиях высшего образования для университета это становится очень сложной задачей, и на сегодняшний день ограничивается привлечением работодателей для руководства выпускными работами и участием в государственных экзаменационных комиссиях. А модель персональной программы становится своеобразным «лозунгом» привлечения абитуриентов и сводится только к дополнению существующего содержания образовательной программы модулями или дисциплинами по выбору обучающегося.

Конструктор построения образовательной программы

В сложившихся условиях нами разработаны некоторые функциональные решения концептуального изменения в проектировании образовательных программ высшего образования. Фундаментальной основой проектирования мы выделяем ориентацию на следующие принципы:

– междисциплинарность профессиональной подготовки выпускника;

– непрерывная комплементарность процесса формирования компетенций;

– персонализация образовательного процесса.

Условно обозначенные нами решения мы разделили на три блока: блок «логистики» образовательного процессе университета с учетом изменения взаимодействия его участников; блок подбора кадрового потенциала, реализующего образовательную программу, и блок разработки контента, «отвечающего» индивидуальным характеристикам обучающегося.

Изменения взаимодействия человека в условиях цифровизации повлекли за собой изменения взаимодействия всех участников образовательного процесса [4; 5; 6]. Многоаспектность, масштабность и технологичность цифрового пространства значительно увеличивает контактируемость обучающегося и его возможности в получении информации. Схема воздействующего на обучающегося образовательного процесса сменяется на принципиально иную взаимодействующую (рис. 1).

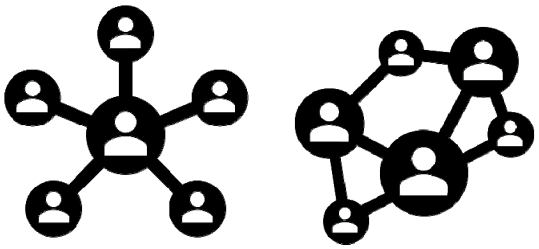


Рис. 1. Схема изменений взаимодействия в образовательном процессе

Это нельзя не учитывать при проектировании образовательной программы, обеспечивающей реализацию индивидуального образовательного маршрута. Взаимодействие в рамках такого образовательного процесса носит не учебный характер, а приобретает профессионально ориентированное значение, направленное на установление профессиональных связей, профессиональной коммуникации, обмен опытом в конкретной области знаний (рис. 2).

Второй блок решений связан с разработкой функциональной модели кадрового потенциала образовательной программы. В современных условиях становится понятным, что традиционные, жестко разделенные функции лектора и ассистента (в схеме «читающего» и «проверяющего») не только не нужны, но и в какой-то мере мешают эффективному процессу формирования компетенций обучающегося. Функции всех участников образовательного процесса должны обеспечивать междисциплинарность, комплементарность и другие принципы, обозначенные нами выше [7; 8]. Так, преподаватель должен быть не только «носителем» контента образовательной программы, но и владеть современными технологиями и инструментами ее переработки и представления. Роль тьютора традиционно рассматривается в качестве помощника в адаптации к условиям университетского образования, при этом чаще всего тьюторы вводятся только для внеаудиторной работы и для студентов начальных курсов. На наш взгляд, задача тьютора обозначается в ориентации обучающегося в быстро сменяющихся условиях образовательного процесса заменить направленность учебной деятельности, участие в формировании гибких умений и навыков. Функционально тьютор обеспечивает «взаимодействие» обучающегося как с образовательным, так и с другим контентом, помогает справиться с возникающими проблемами или сложностями, а также связанными с ними эмоциональными реакциями и мотивацией обучающихся. Модератор образовательной программы выполняет в условиях цифровизации необходимую функцию апгрейда, обеспечивая ее гибкость, инновационность и востребованность. Деятельность модератора является функциональным ядром управления и развития образовательного процесса, обеспечения перехода всех его участников в субъекты образования.

При определении и выделении предлагаемого нами «кадрового состава» образовательной программы происходит максимальная унификация функциональных ролей, способствующая эффективной организации *кастомизированного образовательного маршрута* каждого обучающегося. Под каждый комплекс компетенций определяются соответствующие функциональные роли участников образовательного процесса.

Одним из наиболее сложных фазисных блоков проектирования образовательной программы является разработка ее контента, отличающегося ранее выделенными нами принципами. Для обеспечения междисциплинарности и персонализации образования необходимо построение матрицы, соотносящей компетенции, определяемые образовательным стандартом, профессиональным

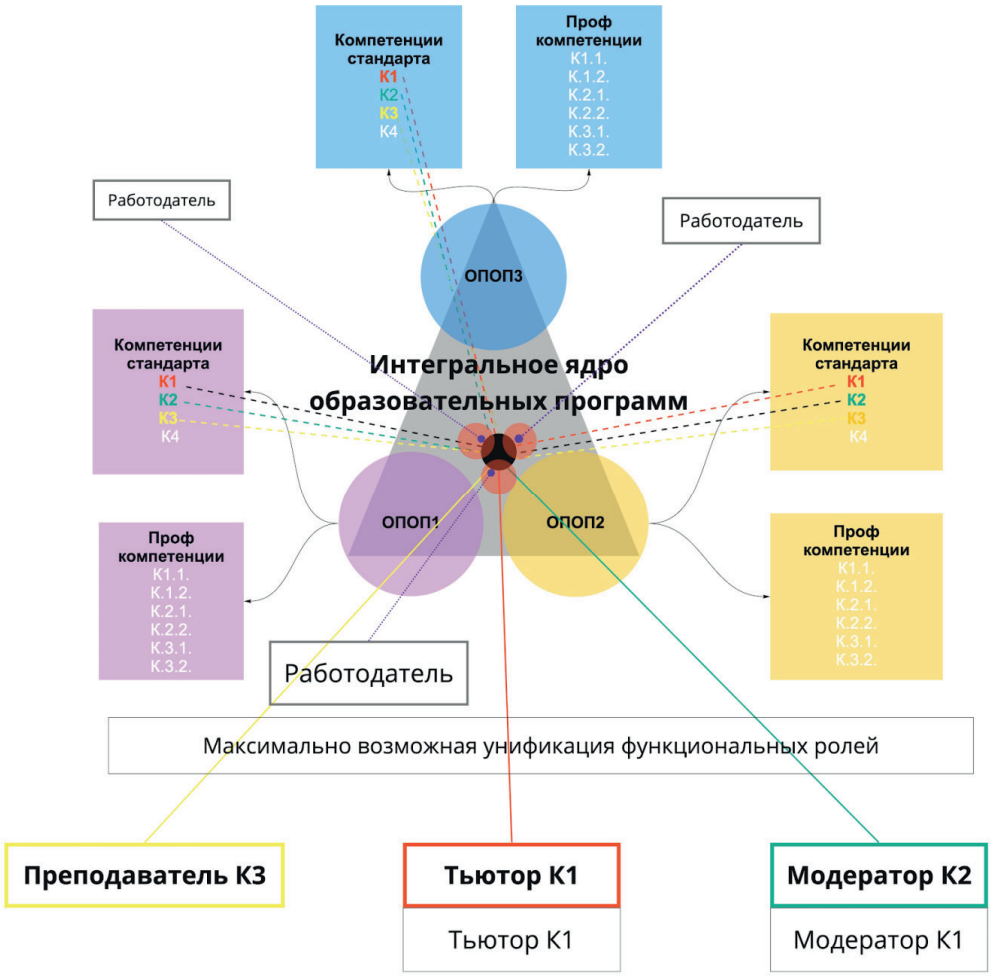


Рис. 2. Новая схема проектирования образовательной программы высшего образования

стандартом (трудовые функции), и требованиями, выдвигаемыми работодателями. Особенно важным в формировании данной матрицы, обозначенной нами как интегральное ядро образовательных программ, является определенным образом подобранная «выборка» сущностных характеристик обозначенных компетенций (конструктивное поле деятельности). Интегральное ядро служит базисом для определения целей, задач и миссии образовательной программы, ее контента, а также обозначения функциональных ролей всех участников образовательного процесса. Построение интегрального ядра образовательной программы отличается инструментально-событийным характером. В практике проектирования данная деятельность осуществлялась нами за счет детального анализа характеристик компетенций в соответствии с возникающими профессиональными кейсами (событиями) и подбором их технологических (инструментальных) решений. После анализа проводилась проработка каждого действия-события, выполнение которого демонстрирует сформированность компетенции и подбора содержания и инструментов его реализации. Проработка событий позволила нам определить «объединяющие» компетенции образовательных программ разных направлений, которые стали результатами освоения созданных нами междисциплинарных образовательных программ, таких как «Разработка мультикультурных компьютерных игр», «Цифровая дидактика» и др.

Выделяя конструктивное поле деятельности будущего специалиста, можно сформировать компетентностный профиль каждого обучающегося в соответствии с его возможностями, потребностями и интересами. Компетентностный профиль обучающегося демонстрирует результаты освоения им образовательной программы и является образовательным «контуром» его саморазвития и самосовершенствования.

Интегральное ядро образовательной программы составляют не только компетенции как результаты освоения, определяемые через событийность. Оно также включает содержание и инструментарий по освоению данной программы. Проектирование и подбор «индивидуального» содержания требует как методического, так и технологического оснащения. Особенность методического «оснащения» заключается в разработке различных многовариантных сценариев изучения контента с учетом уровня трудности, логики дисциплины, темпа изучения, учебной направленности (теоретическая или практическая) и места в системе непрерывного образовательного процесса. При этом содержание образовательной программы должно отличаться, на наш взгляд, следующими признаками: быть хорошо структурированным, уникальным, интерактивным и гибким. Технологическое оснащение осуществляется на основе внедрения технологий искусственного интеллекта, позволяющего подстроить образовательный процесс под индивидуальные характеристики обучающегося, сформировать его компетентностный профиль и создавать новые практики взаимодействия обучающегося в цифровом пространстве.

В условиях цифровой трансформации необходимо особым образом определить учет требований и особенностей принципа открытости, предполагающего свободное взаимодействие структур и субъектов образования в любое время, в любой точке страны и мира, в любом удобном режиме как основополагающей позиции современного образования

Одним из обязательных требований к открытому образовательному пространству является предоставление обучающимся выбор образа деятельности и путей образования. Если рассматривать современное образовательное пространство через философско-антропологическую призму, его необходимость задается необходимостью формирования представления о человеке, свободном в принятии решения о своем образе и его представлении в формируемой цифровыми средствами киберсреде. Открытое образовательное пространство – это те условия «жизнедеятельности» системы высшего образования, которые наиболее необходимы на данный момент времени в существующей социальной картине мира. Задачами создания такого пространства должны стать:

1. Обеспечение коммуникации в рамках образовательного процесса между имеющимися объектами физической инфраструктуры университета.
2. Создание «золотого стандарта» среды, обеспечивающей специализированные формы коммуникации человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система.
3. Создание технологии, обеспечивающей межпредметные и полипредметные связи на уровне дисциплин, индустрий и образовательных кластеров, вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.
4. Разработка цифровых сервисов для формирования портфолио как основы построения кастомизированного жизненно-образовательного маршрута.
5. Создание механизма расширения физического пространства за счет цифровых средств коммуникации и включения в реальный процесс обучения студентов из других регионов страны и мира с использованием технологии дополненной реальности.
6. Переход от портфолио к созданию «аватаров», обладающих свойством воздействия на реальность и качества реального «Я». Виртуальное «Я» должно стать «автономным агентом», которое от лица своего владельца или создателя будет извлекать информацию из открытого пространства и формировать возможный маршрут развития в рамках открытого образовательного пространства для себя и своего владельца.

Решения представленных задач мы видим в создании новых структурно-функциональных помещений университета, позволяющих эффективно и комплексно обеспечивать условия открытого образовательного пространства. Для примера можно обозначить три типа, среди которых – «виртуальная «поточка» (обеспечение образовательного процесса с точки зрения организации «места встречи» преподавателя и обучающихся независимо от места их нахождения в данный момент времени, поддержка различных видов и средств коммуникации между участниками образовательного процесса, сохранение результатов работы с возможностью дальнейшего обращения к этим материалам.

В качестве выводов хотелось бы отметить, что модернизация и реорганизация системы проектирования и реализации образовательного процесса в университете – сложный и многоплановый процесс, требующий консолидации деятельности не только всех субъектов образования, но и всех заинтересованных лиц, обеспечивающих молодому поколению условия успешной адаптации в будущей профессии и жизни.

Современные цифровые условия реализации образовательных программ позволяют создавать новые форматы образовательного процесса, в организации которых обучающиеся принимают непосредственное участие (виртуальные лаборатории, виртуальные симуляторы, онлайн-кафедры и т.п.); обеспечивать эффективные формы взаимодействия обучающегося с преподавателями, улучшающие их коммуникацию и создающие многочисленные петли обратной связи между обучающимися и преподавателями (отслеживание процесса формирования компетенций, внесение корректировок и изменений в образовательный контент, организация всех видов активностей обучающегося, не только учебной, но и внеучебной; работа по формированию персонального портфолио обучающегося и др.).

Библиографический список

1. Мирветалиева С.З. Гуманитарная образовательная среда вуза: теоретический аспект. *Научный потенциал регионов на службу модернизации*. Астрахань: АИСИ, 2012; № 1 (2): 201 – 205.
2. Субетто А.И. Интеллектуализация образования как проблема XXI века. *Академия тринитаризма*. Available at: http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120061.htm
3. Кречетников К.Г. *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе*: монография. Москва: Госкоорцентр, 2002.
4. Королева Е.Г Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект. *Человек и образование*: *академический вестник института образования взрослых Российской академии образования*: научный журнал. 2011; № 2 (27): 28 – 31.
5. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика*. Москва, 1999; № 3: 43 – 49.
6. Назаретян А.П. *Нелинейное будущее. Мегаистория, синергетика, культурная антропология и психология в глобальном прогнозировании*. Москва: Аргамак-Медиа, 2017.
7. Кузнецова А.Я. Философия образования как новый раздел российской философии. *Кросс-культурный подход в науке и образовании*: материалы ежегодного семинара. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2011: 31 – 35.
8. Waelbers K. *Doing Good with Technologies: Taking Responsibility for the Social Role of Emerging Technologies, Philosophy of Engineering and Technology*. Springer Science + Business Media B.V., 2011.

References

1. Mirvetalieva S.Z. Gumanitarnaya obrazovatel'naya sreda vuza: teoreticheskij aspekt. *Nauchnyj potencial regionov na sluzhbu modernizacii*. Astrahan': AISI, 2012; № 1 (2): 201 – 205.
2. Subetto A.I. Intellektualizaciya obrazovaniya kak problema XXI veka. *Akademiya trinitarizma*. Available at: http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120061.htm
3. Krechetnikov K.G. *Proektirovanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy na osnove informacionnyh tehnologij v vuze*: monografiya. Moskva: Goskoorcentr, 2002.
4. Koroleva E.G Otkrytoe obrazovanie kak uslovie samorealizacii lichnosti: social'no-psihologicheskij aspekt. *Chelovek i obrazovanie*: *akademicheskij vestnik instituta obrazovaniya vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovaniya*: nauchnyj zhurnal. 2011; № 2 (27): 28 – 31.
5. Kornetov G.B. Paradigmy bazovyh modelej obrazovatel'nogo processa. *Pedagogika*. Moskva, 1999; № 3: 43 – 49.
6. Nazaretyan A.P. *Nelinejnoe buduschee. Megaistoriya, sinergetika, kul'turnaya antropologiya i psihologiya v global'nom prognozirovanii*. Moskva: Argamak-Media, 2017.
7. Kuznecova A.Ya. Filosofiya obrazovaniya kak novyj razdel rossijskoj filosofii. *Kross-kul'turnyj podhod v nauke i obrazovanii*: materialy ezhegodnogo seminara. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2011: 31 – 35.
8. Waelbers K. *Doing Good with Technologies: Taking Responsibility for the Social Role of Emerging Technologies, Philosophy of Engineering and Technology*. Springer Science + Business Media B.V., 2011.

Статья поступила в редакцию 19.05.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-212-214

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*
Olesova M.D., *postgraduate, Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mionova-72@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALLY-ORIENTED EDUCATION IN COLLEGE. Today, the authoritarian style of management, the formality of the implementation of the pedagogical process and the inadequacy of public assignments that do not correspond to the interests of the younger generation, do not allow to fully reveal the entire basics of the educational system. The success of the future professional activity of a young specialist depends on the conditions created for development, self-development and education. The article examines pedagogical activity of students' dormitory of an educational institution of the state budgetary professional pedagogical education of the Republic of Sakha (Yakutia) "Yakutsk Industrial Pedagogical College". The purpose of the study is to identify the pedagogical conditions of socially-oriented education in the students' dormitory of this educational institution. The work is of practical importance for employees of secondary specialized educational institutions, as well as for institutions of social, cultural, educational significance.

Key words: **pedagogical conditions, college, students' dormitory, socially oriented education, youth, society.**

А.В. Иванова*, д-р пед. наук, проф., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru.*
М.Д. Олесова*, аспирант, Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. г. Якутск, E-mail: mionova-72@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ

На сегодняшний день авторитарный стиль управления, формальность осуществления педагогического процесса и неадекватность общественных поручений, не соответствующих интересам молодого поколения, не позволяют полностью раскрыть всю сущность воспитательной системы. Успешность будущей профессиональной деятельности молодого специалиста зависит от созданных условий для развития, саморазвития и воспитания. В статье рассматривается педагогическая деятельность студенческого общежития образовательного учреждения государственного бюджетного профессионального педагогического образования Республики Саха (Якутия) (РС (Я)) «Якутский индустриально-педагогический колледж» (ЯИПК). Целью данного исследования является выявление педагогических условий социально ориентированного воспитания в студенческом общежитии данного образовательного учреждения. Работа представляет практическую значимость для работников средних специальных образовательных учреждений, а также для учреждений социально-культурного, образовательного значений.

Ключевые слова: **педагогические условия, колледж, студенческое общежитие, социально ориентированное воспитание, молодежь, социум.**

В исторический переходный период 90-х гг. Россия пережила хаос, разруху, криминализацию и т.д. Свыше 70 лет (1917 – 990 гг.) страна находилась в социалистическом обществе. Потеря идеалов, ценностных ориентаций и подражание западной культуре привели к утрате духовно-нравственных качеств, социальной дезадаптации подрастающего поколения в новом обществе. В переломный период перехода из другого государственного строя к другому в первую очередь страдает молодежь как социально незащищенный слой общества. Однако проблемы воспитания все еще остаются неразрешенными. Исследования по этой теме малочисленны, кандидатских диссертаций немного. В основном проблемы образования изучаются с точки зрения обучения, а не воспитания. Таким образом, ввиду своей сложности, противоречивости воспитание остается вне поля зрения, что определило цель и проблему исследования.

В любой деятельности для эффективности является организация условий. Естественно, для разного вида деятельности подразумеваются свои условия, исходя из направлений, особенностей, специфики и т.д.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет делать вывод, что существует разные мнения ученых о понятии «педагогические условия». Термин «педагогическое условие» часто становится предметом исследования разных авторов.

Ряд исследователей придерживаются мнения (В.И. Андреев, А.С. Белкин, Ю.К. Бабанский, Е.А. Ганин, др.), что разработка и выполнение организационно-педагогических условий, отвечающих новым требованиям, влияют на эффективность образовательного процесса.

В педагогике под условиями подразумевается исследование взаимосвязи внутренних и внешних факторов феномена, ядром которой является развитие субъекта.

Данилов Д.А. отмечает, что педагогические условия охватывают вопросы организации и осуществления педагогической деятельности в социокультурном пространстве учебного заведения и направлены на реальное выполнение таких функций, как:

– обеспечение образования и жизнедеятельности в соответствии с их личностными потребностями;

– осуществление системного подхода в оптимизации их личностного становления во всех сферах деятельности в учебном заведении;

– максимально полное развитие способностей, склонностей, интересов;

– формирование активной социально-педагогической субъектной позиции;

– создание социально значимой жизнедеятельности для обеспечения их саморазвития и самореализации в нравственной сфере деятельности;

– содействие непрерывному процессу развития и самореализации личности в процессе социализации [1].

Щельпова Е.В., Петьков В.А. организационно-педагогические условия понимают как аспект природосообразности, основанный на деятельностном подходе, непрерывность профессионального образования, социализацию как фактор развития личности не только с точки зрения психологии, но и смежных наук (экономика, эстетика, физической науки и межнациональной культуры), взаимодействие субъектов образовательной системы в социальной среде, инновационные методы и средства воспитательной системы [2].

Якутия как самый большой северный регион России занимает огромную территорию. Население проживает по городам и селам, поэтому и обучающиеся различаются по территориальному происхождению. Влияние социальной среды для развития личности в городской и сельской средах будет отличаться. Интересный вывод приводит зарубежный исследователь Ив Альп в своей статье «Существует ли «культурный дефицит» среди сельских студентов?» [3]. Данный результат целесообразно учитывать при дальнейшем исследовании, т.к. обучающиеся в основном являются представителями сельского населения;

Социальное происхождение выступает как важный критерий в составлении социального паспорта. Как утверждает К. Таван, «83% людей, которые во взрослом возрасте практикуют хотя бы одно культурное мероприятие, уже практиковали его, когда им было от восьми до двенадцати лет. Это влияние культурных практик детства далеко не пренебрежимо, поскольку оно имеет порядок эффекта родительского диплома, и явно больше, чем влияние диплома родителей, социальное положение родителей» [4].

По мнению Бабанского Ю.К., все, что окружает и происходит вокруг нас в социуме: природа, география, социально-экономические, культурно-образовательные аспекты жизни, относится к внешним условиям, а к внутренним – условия, создающиеся внутри образовательного учреждения (с учебно-воспитательного потенциала до материально-технических возможностей) [5].

Таким образом, педагогические условия – это взаимовлияние внешних факторов и внутренних условий педагогической деятельности для развития субъектов воспитательного процесса.

Далее, изучив педагогическую деятельность колледжа, мы выявили педагогические условия социально ориентированного воспитания (СОВ) в студенческом общежитии (общежитие):

1. Внешние факторы: социальное окружение как образовательно-воспитывающая среда (социально-общественные организации, социальные партнеры, микросреда и т.д.). Взаимодействие с культурно-просветительными, оздоровительно-спортивными учреждениями города, участие обучающихся в городских, республиканских и российских конкурсах и т.д. Привлечение социальных партнеров можно рассматривать как форму работы для успешной социализации обучающихся и т.д.

2. Внутренние факторы: психолого-педагогическая деятельность социально-психологической службы (СПС), нормативно-правовые документы, контингент обучающихся, педагогический состав работников, мероприятия социально ориентированной направленности.

Придерживаясь вышеназванных факторов педагогических условий СОВ, социальная среда вступает как внешний фактор. Обучающимися проведено исследование для изучения социальной среды с целью выявления условий для

Таблица 1

Социальный паспорт обучающихся за 2019 – 2020 уч. год

№	Образовательное учреждение	Всего обучающихся	Юноши	Девушки	Сироты	Несовершенно-летние	МНС	Другие национальности	Многодетные семьи	Неполные семьи	Группа риска	инвалиды
1.	Якутское художественное училище	47	14	32	1	11	2	2	20	17	2	2
2.	Якутский музыкальный колледж	47	17	30	3	13	4	0	24	22	4	1
3.	Якутский колледж культуры и искусства	72	34	38	6	7	1	1	28	24	2	1
4.	Якутский педагогический колледж	46	0	46	2	1	3	1	19	10	4	1
5.	Якутский коммунально-строительный техникум	80	62	18	10	14	14	8	43	35	3	0
6.	Якутский промышленный техникум	30	30	0	4	0	5	0	18	9	1	0
7.	Якутский колледж технологии и дизайна	123	39	85	6	19	6	2	44	27	2	4
8.	Якутский индустриально-педагогический колледж	196	153	43	7	9	4	0	79	60	4	1
	Всего	**641**	**349**	**292**	**39**	**74**	**39**	**14**	**275**	**204**	**22**	**10**

развития и социализации молодежи. Задача: изучить социальную среду, в которой осуществляется воспитательный процесс.

Воспитательный процесс происходит в социальной среде микрорайона «Строительный округ», который расположен недалеко от центра города. Микрорайон характеризуется развитой социальной инфраструктурой. Социальная инфраструктура создается для обеспечения всестороннего развития личности (образование, культура, здравоохранение), создания условий жизнедеятельности населения (жилой фонд, коммунальное хозяйство, торговля).

В микрорайоне действуют такие организации и предприятия, как Министерство чрезвычайных ситуаций, национальный архив, филиал местного университета, лицеи, колледжи, школы, детские сады, парки для отдыха, торгово-развлекательные центры: 2 крупных рынка, торговые центры, ночные рестораны, бары, точки продажи алкогольной продукции и табачных изделий и т.д.

Таким образом, представлена краткая характеристика социальной среды, где взаимодействуют объекты социальной инфраструктуры.

Внутренние факторы, влияющие на эффективность социально ориентированного воспитания (СОВ):

– СПС выступает как организатор СОВ. В колледже функционирует социально-психологическая служба в следующем составе: социальный педагог – 2 штатных единиц (шт. ед.), педагог-психолог – 2 шт. ед., из них 1 социальный педагог и 1 психолог свою деятельность осуществляют в общежитии.

– Нормативно-правовая документация: приказы, локальные акты, рекомендации Министерства образования и науки РС (Я), документы образовательного учреждения в области образования: положения, акты, учебно-воспитательные планы колледжа, воспитательные планы СПС, воспитателей, трудовые обязанности педагогических работников, социальный паспорт, личные документы обучающихся, научно-исследовательская деятельность педагогических работников.

– Контингент обучающихся. В общежитии проживают обучающиеся из 8 учебных заведений среднего профессионального образования г. Якутска. Одной из особенностей социально ориентированного воспитания является осуществление педагогической деятельности по разным направлениям подготовки специалистов среднего звена. СПС, кураторами и воспитателями составляется социальный паспорт обучающихся. Социальный паспорт делается для того, чтобы выявить социальный статус обучающихся, родителей для оказания социально-психологической помощи на ранней стадии. Данный документ разработан по следующим критериям: пол, возраст, национальность, в том числе малочисленные народы Севера (МНС), состав семьи, группа риска, социальный статус обучающегося. Социальный паспорт обучающихся по образовательным учреждениям, проживающих в общежитии, приведен в табл. 1.

– Обеспеченность педагогическими кадрами. В общежитии педагогическая деятельность осуществляется следующими работниками: заведующий общежитием – 1 шт. ед., старший воспитатель – 1 шт. ед., воспитатели – 9 шт. ед., СПС – социальный педагог – 1 шт. ед., педагог-психолог – 1 шт. ед.

– Мероприятия. Для развития и успешной социализации в контексте СОВ, педагогами осуществляются мероприятия социально ориентированного направления [6, с. 201].

– Оснащенность материально-технической базой. Общежитие функционирует с сентября 2012 года. Транспортная инфраструктура развитая, месторасположение общежития очень удобное, т.к. находится недалеко от образовательного учреждения, где осуществляется учебно-производственная деятельность.

Здание типовое, 2012 г. постройки, общей площадью 52 673 кв. м. Заказчик – Министерство образования и науки РС (Я), подрядчик – домостроительный комплекс города. Предназначено для проживания обучающихся, имеет 9 этажей, 4 подъезда. Каждый этаж включает 2 секции по 2 блока, где имеется отдельные кухни для приготовления пищи, санитарные узлы, коридор и холл. Комнаты снабжены мебелью, необходимой для комфортного проживания.

Для осуществления педагогической деятельности имеется спортивный зал, холл для проведения мероприятий, мини-библиотека, медицинский кабинет, отдельные кабинеты для социального педагога, педагога-психолога, заведующего и старшего воспитателя. Функционирует контрольно-пропускная система для посетителей учреждения.

Таким образом, мы выявили педагогические условия воспитания в общежитии. Вышеперечисленные факты позволяют делать вывод о том, что условия для развития личности и проведения социально ориентированного воспитания созданы. Однако для разработки и внедрения модели СОВ следует учитывать следующие условия:

1. Успешная адаптация обучающихся в социальной среде.
2. Учет региональных особенностей профессионального воспитания.
3. Усиление взаимодействия социально-образовательных, культурно-спортивных и оздоровительных учреждений региона.
4. Разработка программы инновационной деятельности – обновление форм, методов и содержания СОВ.
5. Учет психолого-педагогических особенностей обучающихся – мониторинг психологического здоровья, мониторинг воспитанности обучающихся, проведение исследования по здоровому образу жизни, изучение психологического климата коллектива.

Таким образом, выявленные и обоснованные педагогические условия позволяют разработать и внедрить модель СОВ, тем самым обосновать научную новизну и практическую значимость представленного исследования.

Библиографический список

1. Данилов Д.А., Корнилова А.Г., Корнилов Ю.В. *Социально-педагогический феномен в системе образования:* монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018.
2. Шельпова Е.В., Петьков В.А. Организация воспитательной системой учреждения профессионального образования. *Общество: социология, психология, педагогика, педагогика.* 2016; № 9: 38 – 40.
3. Yves Alpe Existe-t-il un «déficit culturel» chez les élèves ruraux? *Revue française de pédagogie,* 156 juillet – septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010. Available at: http://journals.openedition.org/rfp/422.
4. Tavan C. Les pratiques culturelles: le rôle des habitudes prises dans l'enfance. *INSEE Première*. 2003; № 883: 1 – 4.
5. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
6. Олесова М.Д., Иванова А.В. Социально ориентированная педагогическая деятельность колледжа. *Современные наукоемкие технологии.* Москва. 2021; № 2: 199 – 203.

References

1. Danilov D.A., Kornilova A.G., Kornilov Yu.V. *Social'no-pedagogicheskij fenomen v sisteme obrazovaniya:* monografiya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2018.
2. Shel'pova E.V., Pet'kov V.A. Organizaciya vospitatel'noj sistemoj uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika, pedagogika.* 2016; № 9: 38 – 40.
3. Yves Alpe Existe-t-il un «déficit culturel» chez les élèves ruraux? *Revue française de pédagogie,* 156 juillet – septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010. Available at: http://journals.openedition.org/rfp/422.
4. Tavan C. Les pratiques culturelles: le rôle des habitudes prises dans l'enfance. *INSEE Première*. 2003; № 883: 1 – 4.
5. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
6. Olesova M.D., Ivanova A.V. Social'no orientirovannaya pedagogicheskaya deyatel'nost' kolledzha. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. Moskva. 2021; № 2: 199 – 203.

Статья поступила в редакцию 16.05.21

УДК 372.8: 51 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-214-216

Karasev A.I., *postgraduate, Togliatty State University (Togliatty, Russia), E-mail: lex1012@mail.ru*
Uteeva R.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Higher Mathematics and Mathematical Education, Togliatty State University (Togliatty, Russia), E-mail: R.Uteeva@tltsu.ru*

DESIGNING OF ELECTRONIC EDUCATIONAL CONTENTS ON MATHEMATICS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL MATHEMATICAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS. In the scientific and methodological literature, to solve the actual problem of identifying the theoretical and methodological foundations for the design of electronic educational content, such concepts are used as content, educational content, didactic content, Internet content, electronic content, web content, electronic resource, information content. The purpose of this article is to analyze the variety of terms in relation to the basic concept of "electronic educational content" of the problem under consideration. The work reveals its features, analyze the experience of creating examples of such content in mathematics and substantiate principles of selecting theoretical material for electronic educational content.

Key words: **electronic educational content, design, mathematical education of schoolchildren, principle of scientific character, principle of teaching heuristics.**

А.И. Карасев, *аспирант, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: lex1012@mail.ru*
Р.А. Утеева, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. высшей математики и математического образования, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: R.Uteeva@tltsu.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В научно-методической литературе в связи с решением актуальной проблемы выявления теоретических и методических основ проектирования электронно-образовательных контентов используются такие понятия, как контент, учебный контент, образовательный контент, дидактический контент, обучающий контент, интернет-контент, электронный контент, web-контент, электронный ресурс, информационный контент. Цель данной статьи: проанализировать разнообразие терминов применительно к основному понятию «электронно-образовательный контент» рассматриваемой проблемы; раскрыть его особенности, проанализировать опыт создания примеров таких контентов по математике и обосновать принципы отбора содержания электронно-образовательных контентов.

Ключевые слова: **электронно-образовательный контент, проектирование, математическое образование школьников, принцип научности, принцип обучения эвристикам.**

Одной из приоритетных задач, поставленных перед системой школьного математического образования, является задача использования цифровых технологий как средств обучения. Вследствие этого актуальными становятся проблемы теории и методики электронного и дистанционного обучения.

Возможность удовлетворения запросов школьников в дополнительном математическом образовании, расширения уровня знаний вне зависимости от места, времени обучения, а также в индивидуальном ритме обучения по праву достаточно высоко оценена обучающимися. Поэтому проблема проектирования электронно-образовательных контентов по математике как средства реализации дополнительного математического образования школьников своевременна и на данный момент недостаточно решена.

Прежде всего, проанализируем разнообразие терминов применительно к основному понятию «электронно-образовательный контент» рассматриваемой проблемы.

Контент. В Большом толковом словаре [1] *контент* трактуется как «содержимое (от англ. content) или содержание (книги, сайта и др.).

Анализируя понятие «контент» и взаимосвязанное с ним понятие «образовательный контент», Т.С. Павленко приводит такие трактовки: «контент – содержание (наполнение) чего-либо (это могут быть текстовые материалы или видео-, аудиозаписи или картинки); любой вид информации (текст, аудио, видео, изображение), составляющей содержание инфопродукта» [2, с. 31]. В статье автор предлагает типологию видов контентов по различным основаниям, в частности по стилевой направленности выделяет два вида контента: *научный и образовательный* (учебный); обосновывает технологию получения *дидактического* контента в образовательном процессе из контента научной дисциплины (на примере экономической дисциплины − менеджмента).

В Справочнике [3] понятие *контент* определяется двумя значениями: а) содержимое веб-сервера (например, тексты, графика, мультимедиа), HTML-страницы, веб-сайта; б) часть сообщения, не изменяющаяся в процессе передачи. Синонимами термина *контент* являются словосочетания «информационное наполнение» и «информационное содержание». Согласно словарю [4], информационное наполнение – это тексты, графика, мультимедиа и другое информационно значимое наполнение.

Ряд специалистов дают определение контента в рамках узконаправленных концепций, наиболее близких им, т.е. лингвисты рассматривают в основном текст, музыканты – музыку и т.д.

Таким образом, обобщая значение термина *контент,* отметим, что это собирательный термин, определяющий любую информацию на страницах книги, сайта и др. (текст, аудио- и видеофайлы, анимация или иллюстративные материалы, т.е. все, что пользователь может прочитать, услышать или увидеть).

В зависимости от формы представления информации различают текстовый контент (текст, комментарии и т.п.); графический контент (рисунки, фотографии, схемы, диаграммы, графики и т.п.); аудиоконтент (музыка, аудиокниги, аудиотексты и др.); видеоконтент (фильмы, видеоролики, и т.д.).

Образовательный контент (learning content). В Национальном стандарте РФ «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» [5] образовательный контент – это «структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе».

Такая трактовка понятия образовательного контента принята практически всеми исследователями. В дальнейшем будем считать синонимами понятию «образовательный контент» следующие понятия: учебный контент, дидактический контент, обучающий контент.

Примером образовательного контента по математике по теме «Раскраски и инварианты» в рамках дистанционного обучения математически одаренных учащихся является разработка авторов статьи С.А. Ярдухиной, А.К. Ярдухина, которая включает в себя «теоретические и практические материалы по указанной теме. Задачи внутри темы расположены по возрастанию сложности, сами разделы связаны нелинейно: четность, процессы и операции, остатки по модулю, перестановки, шахматная раскраска, другие виды раскрасок, разбиения на пары и группы. Теоретический материал с разобранными примерами чередуется с вопросами и задачами, предполагающими либо выбор ответа, либо ввод ответа.

К каждому варианту ответа даются комментарии. В случае неправильного ответа ученику предлагается подсказка» [6].

Другим примером образовательного контента может служить тематический образовательный веб-квест, под которым С.В. Напалков понимает «информационный контент, определяющийся содержанием учебной темы, целями и задачами её изучения, и предполагающий выполнение учащимися учебно-познавательных заданий по поиску и отбору информации с использованием интернет-ресурсов, способствующих систематизации и обобщению изученного материала, его обогащению и представлению в виде целостной системы» [7, с. 311].

В структуре информационного контента тематического образовательного веб-квеста автор выделяет: «1. Теорию (теоретический материал). 2. Приложения (практический материал). 3. Проблемы (исследовательские задания). 4. Архивы (исторические сведения и справки). 5. Ошибки (возможные ошибки и заблуждения), базирующиеся на отдельных поисково-познавательных заданиях. Основу каждого из компонентов тематического образовательного веб-квеста по математике составляют поисково-познавательные задания, в результате выполнения которых учащиеся получают самостоятельный «продукт». Указанные компоненты контента раскрываются на примере тематического образовательного веб-квеста по теме занятия «История возникновения различных систем счисления» [7].

Электронный контент. Л.Ю. Шарабаева трактует электронный контент как «персонифицированный, постоянно актуализируемый учебный и методический материал, комплексно отражающий современное состояние предметной области знаний. Основу такого контента составляют электронные учебно-методические комплексы, размещенные в среде электронного обучения» [8, с. 211].

В указанной статье автор акцентирует внимание на отличия электронного контента от образовательного: актуальность, обновляемость, наглядность, электронный вид представления, гибкость, настраиваемость под программу обучения, социально-, проблемно-, клиентоориентированность.

А.Ю. Губанова определяет *электронный контент* для детей как «артефакт современной информационной культуры, включающий в себя синтетическое информационное наполнение сайта (тексты, графическую, аудио-, видеоинформацию), созданного для реализации социальных функций интернета с учетом психологических и возрастных особенностей целевой аудитории» [9, с. 8].

Электронный образовательный контент (ЭОК). В рамках нашего исследования, обобщая трактовки разных авторов, будем определять *электронно-образовательный контент* как «основу электронного образовательного ресурса, представляющий собой электронный структурированный информационный материал, размещённый в электронном (цифровом) виде, потребляемый с применением устройств обработки цифровой информации и используемый в образовательном процессе [10, с. 421].

В качестве примера ЭОК по математике можно привести названные авторами статьи [11] «эвристико-дидактические конструкции, основу которых составляет комплекс обучающихся компьютерных программ». Под руководством Е.И. Скафы разработаны мультимедийные тренажеры по изучению учащимися теорем школьного курса геометрии. В статье приведены интересные с точки зрения содержания и формы подачи контента фрагменты исторических сведений о понятии, теореме; заданий на актуализацию знаний для изучаемой теоремы; на работу с формулировкой теоремы; на усвоение каждого шага в доказательстве теоремы; на применение теоремы.

Так как одной из основных целей образования школьников является развитие их математического мышления, то при проектировании *содержания* ЭОК в системе дополнительного математического образования следует опираться на принцип *научности* как основополагающий принцип дидактики и методики обучения математике.

В исследовании при реализации принципа *научности* за основу взята трактовка А.А. Столяра [12], согласно которой «школьный курс математики по своим базисным идеям и структуре должен отражать фундаментальные идеи и логику современной математики (в определенной мере, в какой это допускает уровень мыслительной деятельности учащихся)».

Пример спроектированного ЭОК «Именные теоремы школьного курса геометрии» (на примере теоремы Менелая) с учетом принципа научности и истории математических идей и открытий представлен в авторской статье [13].

Еще одним важным принципом проектирования ЭОК по математике для школьников, на наш взгляд, может служить принцип *обучения эвристикам.* Согласно его трактовке в соответствии с концепцией Г.И. Саранцева [14], содержание ЭОК должно включать теоретический и задачный материал, направленный на формирование эвристик: базовых, специальных, эвристических приемов и методов научного познания.

Обоснование системы принципов проектирования содержания электронно-образовательных контентов по математике для школьников требует дальнейшего исследования и обсуждения.

Как показывают результаты экспериментальной работы со школьниками математической школы на базе НИЛ «Школа математического развития и образования – 5+» Тольяттинского государственного университета, ЭОК по математике являются востребованным и эффективным средством реализации дополнительного математического образования школьников.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь русского языка*: А – Я. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
2. Павленко Т.С. Понятие «контент»: типология, виды и технология получения дидактического контента в образовательном процессе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2017; № 10 (123): 31 – 35.
3. *Справочник технического переводчика.* Available at: http://technical_translator_dictionary.academic.ru
4. *Краткий толковый словарь по полиграфии.* Available at: https://polygraphy.academic.ru/23850
5. *ГОСТ Р 52653-2006. Национальный стандарт РФ. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения.* Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200053103
6. Ярдухина С.А., Ярдухин А.К. Дистанционное обучение в программе дополнительного образования школьников на примере темы «Раскраски и инварианты». *Математика в образовании*: сборник статей. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2018; Выпуск 13: 63 − 76.
7. Напалков С.В. Об использовании тематических образовательных web-квестов в дополнительном математическом образовании школьников. *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона.* 2018; Выпуск 20: 310 − 313.
8. Шарабаева Л.Ю. Проектирование электронного образовательного контента: разработка, актуализация, использование. *Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХиГС.* Санкт-Петербург, 2012; № 1: 207 – 215.
9. Губанова А.Ю. *Интернет для детей: социальные функции, специфика аудитории, требования к контенту.* Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва, 2016.
10. Карасев А.И. Электронно-образовательные контенты как средство обучения математике в школе. *Математика. Образование. Культура» (к 240-летию со дня рождения Карла Фридриха Гаусса*: сборник трудов VIII Международной научной конференции. Тольятти: Издательство ТГУ, 2017: 420 – 423.
11. Скафа Е.И., Коротких В.В., Очерцова В.Н. Способы управления эвристической деятельностью учащихся по геометрии. *Дидактика математики: проблемы и исследования:* международный сборник научных работ. Донецк: Донецкий национальный университет, 2018; Выпуск 48: 76 – 83.
12. Столяр А.А. *Педагогика математики.* Учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов. Минск: Высшая школа, 1986.
13. Утеева Р.А., Карасев А.И. Электронно-образовательный контент «Именные теоремы курса геометрии средней школы». *Геометрия и геометрическое образование в современной средней и высшей школе*: сборник трудов IV Международной научной конференции. Тольятти: Издательство ТГУ, 2020: 225 – 228.
14. Саранцев Г.И. Эвристики в школьном курсе геометрии. *Математика в школе.* 2008; № 4: 28 – 34.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: A – Ya. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
2. Pavlenko T.S. Ponyatie «kontent»: tipologiya, vidy i tehnologiya polucheniya didakticheskogo kontenta v obrazovatel'nom processe. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 10 (123): 31 – 35.
3. *Spravochnik tehnicheskogo perevodchika.* Available at: http://technical_translator_dictionary.academic.ru
4. *Kratkij tolkovyj slovar' po poligrafii.* Available at: https://polygraphy.academic.ru/23850
5. *GOST R 52653-2006. Nacional'nyj standart RF. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya.* Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200053103
6. Yarduhina S.A., Yarduhin A.K. Distancionnoe obuchenie v programme dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov na primere temy «Raskraski i invarianty». *Matematika v obrazovanii*: sbornik statej. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, 2018; Vypusk 13: 63 − 76.
7. Napalkov S.V. Ob ispol'zovanii tematicheskih obrazovatel'nyh web-kvestov v dopolnitel'nom matematicheskom obrazovanii shkol'nikov. *Matematicheskij vestnik pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona.* 2018; Vypusk 20: 310 − 313.
8. Sharabaeva L.Yu. Proektirovanie `elektronnogo obrazovatel'nogo kontenta: razrabotka, aktualizaciya, ispol'zovanie. *Materialy nauchno-metodicheskoj konferencii SZIU RANHiGS.* Sankt-Peterburg, 2012; № 1: 207 – 215.
9. Gubanova A.Yu. *Internet dlya detej: social'nye funkcii, specifika auditorii, trebovaniya k kontentu.* Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2016.
10. Karasev A.I. `Elektronno-obrazovatel'nye kontenty kak sredstvo obucheniya matematike v shkole. *Matematika. Obrazovanie. Kul'tura» (k 240-letiyu so dnya rozhdeniya Karla Fridriha Gaussa*: sbornik trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tol'yatti: Izdatel'stvo TGU, 2017: 420 – 423.

11. Skafa E.I., Korotkih V.V., Ochercova V.N. Sposoby upravleniya `evristicheskoj deyatel'nost'yu uchaschihsya po geometrii. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya:* mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh rabot. Doneck: Donecкij nacional'nyj universitet, 2018; Vypusk 48: 76 – 83.
12. Stolyar A.A. *Pedagogika matematiki*. Uchebnoe posobie dlya studentov fiziko-matematicheskih fakul'tetov pedagogicheskih institutov. Minsk: Vysshaya shkola, 1986.
13. Uteeva R.A., Karasev A.I. `Elektronno-obrazovatel'nyj kontent «Imennye teoremy kursa geometrii srednej shkoly». *Geometriya i geometricheskoe obrazovanie v sovremennoj srednej i vysshej shkole*: sbornik trudov IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tol'yatti: Izdatel'stvo TGU, 2020: 225 – 228.
14. Sarancev G.I. `Evristiki v shkol'nom kurse geometrii. *Matematika v shkole*. 2008; № 4: 28 – 34.

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-216-218

Shcherbakov I.E., *postgraduate, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: sirbakovsky@gmail.com*
Karaseva O.V., *postgraduate, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: olgakaraseva86@bk.ru*
Gorbacheva D.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: gordiana1@mail.ru*

DIGITAL COMPETENCE OF MASTERS IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION. To date, digitalization has affected almost all spheres of public life. The socio-cultural sphere is no exception – specialists in this field should have the skills to work with digital technologies. Accordingly, universities face the most important task, which lies in the harmonious involvement of innovative approaches and modern digital technologies in the educational process. In the researchers' opinion, digital competencies should be developed at the master's level, since it is this stage of education (including the direction of socio-cultural activities) that involves obtaining more in-depth knowledge and skills in this area. At the moment, there is a clear gap between the number of specialists needed by society and those currently available who are able to work effectively in the digital economy. It can be overcome by creating an appropriate environment in vocational education institutions, which should contribute to the development of IT competencies, the list of which is not yet complete.

Key words: **digital competencies, model of digital competencies, digital technologies, master's degree, socio-cultural orientation.**

И.Е. Щербаков*, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: sirbakovsky@gmail.com*
О.В. Карасева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: olgakaraseva86@bk.ru*
Д.А. Горбачева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, E-mail: gordiana1@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МАГИСТРОВ В РОССИЙСКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

На сегодняшний день цифровизация затронула практически все сферы общественной жизни. Социально-культурная сфера не стала исключением – специалисты данной сферы должны владеть навыками работы с цифровыми технологиями. Соответственно, перед вузами стоит важнейшая задача, заключающаяся в гармоничном вовлечении в образовательный процесс инновационных подходов и современных цифровых технологий. По нашему мнению, цифровые компетенции должны находить свое развитие на уровне магистратуры, так как именно данная ступень образования (в том числе и по направлению социально-культурной деятельности) предполагает получение более углубленных знаний и навыков в данной сфере. На сегодняшний момент существует явный разрыв между количеством необходимых обществу и существующих в настоящее время специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики. Его можно преодолеть путем создания соответствующей среды в учреждениях профессионального образования, которая должна способствовать формированию и развитию цифровых компетенций населения, перечень которых окончательно не сформирован.

Ключевые слова: **цифровые компетенции, модель цифровых компетенций, цифровые технологии, магистратура, социокультурное направление.**

На сегодняшний день ускоренный темп развития характерен практически для любой сферы общественной жизни. Одной из причин, способствующих такой ситуации, является повсеместное внедрение цифровых технологий по большей части во все отрасли человеческой деятельности, будь то экономическая, образовательная сфера или же сфера культуры. Последние десять лет можно наблюдать значительное развитие инновационных цифровых средств, некоторые из которых появились сравнительно давно, тогда как большинство активно внедрились в повседневную жизнь совсем недавно – среди них искусственный интеллект, большие данные, облачные вычисления, интернет вещей, машинное обучение, мобильные приложения, нанотехнологии и 3D-технологии и многое другое. Очевидно, эти инновации повлекут за собой глубокие изменения и в предстоящие десятилетия, что может радикально поменять характер потребления, производства и работы.

Очевидно, что система высшего образования должна адаптироваться под новые веяния, ведь именно от нее в перспективе зависит качество будущих работников, и, если говорить в глобальном смысле, функционирование всего государства. Это значит, что перед современными вузами стоит важнейшая задача, заключающаяся в гармоничном вовлечении в образовательный процесс инновационных подходов и современных цифровых технологий.

Интересующее нас в данном исследовании направление, а именно – социокультурное, также претерпевает серьезные изменения. С одной стороны, данная сфера, включающая в себя такие специальности, как музееведение, туризм, режиссура и многие другие, может показаться весьма консервативной в плане использования цифровых средств.

Поэтому можно сказать, что дальнейший увеличение и прогрессирование информационных технологий культурной сферы зависят от того, как специалист этой сферы владеет современными цифровыми средствами и насколько эффективно [1].

Неизбежно, что это способствует появлению новых требований к будущим работникам в сфере культуры. Как уже было упомянуто выше, современный этап экономического и социального развития общества можно охарактеризовать существенным влиянием на него цифровизации, соответственно, у компаний, как в коммерческой, так и некоммерческой отрасли, появляется острая нужда в новых кадрах, гибко и быстро ориентирующихся в современной цифровой среде. Современный работник в социокультурной сфере должен понимать, как наиболее эффективно использовать новейшие технологии в своей деятельности.

По нашему мнению, весьма важным является утверждение, что цифровые компетенции должны быть универсальными. На данный момент они чаще всего относят к узкопрофессиональным. Если проанализировать нынешние планы и нормативы современных вузов, то можно увидеть, что очень часто цифровые компетенции (по большей части это зависит от направления подготовки) могут относить либо к общим дисциплинам, таким как информатика, информационные технологии для гуманитарных направлений, либо в профессиональные блоки (в случае, если с цифровыми навыками связана будущая деятельность студента). В результате складывается ситуация, когда для студентов гуманитарных наук цифровые компетенции отходят на второй план, а для студентов технических специальностей данные компетенции теряют «коммуникационную» составляющую информационных технологий. Это явно противоречит современным трендам развития специальностей обоих направлений.

Наиболее оптимальным вариантом было бы включение в образовательный процесс универсальных цифровых компетенций, которые были бы направлены на такие аспекты профессиональной деятельности, как коммуникация в цифровой среде, а также с приложениями и цифровыми услугами. Как мы можем видеть, здесь присутствует множество далеко не узкопрофессиональных аспектов.

Что касается научной проработанности, то вопросу развития цифровых компетенций уделено достаточное внимание со стороны многих исследователей, таких как Топилина Н.В., Топилина И.И, Бортвик А., Гнатышкина Е.В. Барабанова М.И. и других. Тем не менее, они носят либо обобщенный характер, либо же актуальны для бакалаврской ступени образования. Однако, по нашему мнению, цифровые компетенции должны находить свое развитие и в дальнейшем, на следующей ступени высшего образования, а именно – магистратуры. Как правило, магистратура (в том числе и по направлению социально-культурной деятельности) предполагает получение более углубленных знаний и навыков в данной сфере.

Особое внимание к развитию цифровых компетенций именно на уровне магистратуры можно объяснить текущим изменением политики в области данной ступени российского высшего образования. Эксперты выделяют множество проблем, среди которых наиболее важными являются:

– замедленное обновление форматов и содержания магистерских программ;

– зачастую сравнительно небольшое содержательное отличие бакалаврских и магистерских учебных планов.

Данные проблемы не позволяют магистратуре быть в авангарде развития образования. Соответственно, следует принять активные меры по исправлению сложившейся ситуации. Ведь именно для магистерской ступени образования выделена роль инструмента, который позволяет быстро реагировать на запросы рынка с помощью грамотных управленческих решений в вузах, которые могут меняться и прогнозировать развитие магистерских программ на основе данных с помощью заказчиков. Это даст возможность гибко форматировать программы под образовательные цели и внешние запросы. Тем не менее, по мнению экспертов, большая часть отечественных вузов на данный момент не может удовлетворить спрос во внедрении новых программ, которые в перспективе были бы устойчивыми и востребованными.

В данном исследовании мы ставим цель дать оценку готовности нынешней системы магистерской подготовки по социокультурному направлению к трансформации на основе цифровых компетенций.

В декабре 2010 г. научным центром Евросоюза была начата разработка модели DigComp как цифровой компетенции населения.

Данная компетенция определила себя как уверенное, критическое и творческое использование ИКТ для достижения целей, связанных с работой, обучением, досугом, участием в жизни общества. Модель DigComp 2.0 представлена 21 компонентой цифровой компетенции в пяти областях [2].

Весной 2020 года в связи с пандемией COVID-19 все высшие образовательные учреждения были переведены на дистанционный формат обучения. Это привело к большому росту цифровой составляющей в профессиональных обязанностях преподавателей. По итогам опроса, проведенного Минобрнауки РФ совместно с РАНХиГС в апреле – мае 2020 г., уже 53,2% преподавателей из значительно большей выборки в 33 987 респондентов «проходили за последний месяц курсы по ведению онлайн-обучения». Этот же опрос показал, что 83% преподавателей постоянно находятся в онлайн-среде, используя для этого различные устройства [2].

Наиболее развитые образовательные системы стран ОЭСР нацелены на обеспечение качества и образовательного равенства. Япония является одной из самых успешных стран – участниц проектов ОЭСР PISA и PIAAC, однако даже она сталкивается с трудностями.

Начиная с 1990-х годов, в Японии наблюдаются низкие темпы экономического роста, старение населения приводит к сокращению рабочей силы, а рост доли занятых на нерегулярной основе ведет к распространению бедности (в Японии этот показатель один из наиболее высоких среди стран ОЭСР).

Для ответа на эти вызовы японское руководство разработало реформу системы образования, которая частично включена в Национальный план по продвижению образования 2018 – 2022 гг.

План реформ национальной образовательной программы (National Curriculum reform) включает три основных направления: мотивация к участию в обучении и использованию навыков в повседневной жизни; приобретение знаний и технических навыков; умение думать, делать выводы, самовыражаться.

В системе образования в целом предполагается улучшение навыков преподавания (пересмотр процесса отбора, всесторонняя профессиональная подготовка, реорганизация расписания преподавателей и освобождения времени для обучения).

В целях трансформации образовательной системы Японии и перехода к модели будущего 2030, эксперты ОЭСР дают некоторые рекомендации по направлениям реализации реформы, что важно уделить особое внимание развитию дополнительных навыков, таких как цифровые компетенции [3].

Финляндия уже порядка пяти лет активно поддерживает разработки в области онлайн-обучения. Для прогрессирования данных разработок, которые позволяли создать дистанционные цифровые платформы, выделялись правительственные гранты.

Финские высшие учебные заведения уже внедрили дистанционное обучение в свои программы образовательного процесса, но и создали VAMK, так называемый виртуальный университет прикладных наук.

Преподаватели в Финляндии не только владеют методиками дистанционной работы, но сами вправе принимать решения по выбору программы, которая наиболее подходит для определенного рода деятельности. В методике смешанного обучения, при котором используются офлайн- и онлайн-обучение, разработаны более 90% дисциплин [4].

В Южной Корее в 1999 году была создана организация под названием КЕРИС – Корейская научно-исследовательская и информационная служба в области образования. Главная миссия корпорации – это поддержка конкурентоспособности корейского образования путем продвижения цифровых компетенций в университетах. В Южной Корее все разработки принесли, как говориться, свои плоды, так как объединилось все то, что связано с новыми технологическими разработками в образовании [4].

Национальная образовательная политика в Сингапуре была сформулирована в 1997 году в «Генеральном плане № 1». На данный момент в стране действует уже «Генеральный план № 4». Власти постоянно прописывают новые обновленные образовательные задачи по цифровизации.

Первый генплан назвали «Создание фундамента» и делали акцент над творчеством использования информации, при этом применялось всего лишь 30% времени на информационное обучение; второй генплан – «Семена инноваций», при нем практиковали все инновационные знания; третий генплан – «Взаимный коучинг», где высшее звено в образовательных учреждениях имело систему наставников по цифровизации; при четвертом генплане уже начинали требовать от учителей, преподавателей создания цифрового опыта между учениками, а также говорили о формировании «цифрового гражданства» [4].

В России не существует консенсуса в понимании цифровых компетенций. К примеру, национальный проект «Цифровая экономика РФ» вовсе не содержит определения данного понятия. Тем не менее, проведя теоретический анализ публикаций и исследований различный ученых и организаций, можно выделить несколько определений понятия «цифровые компетенции».

С 2015 года по 2017 гг. был проведен проект региональной общественной организации «Центр интернет-технологий», в котором было проведено исследование под названием «Индекс цифровой грамотности граждан РФ».

В его рамках под цифровыми компетенциями авторами понимается уверенность пользователя, его критический подход при техническом использовании инструментов информационного общества (IST) в сфере досуга, трудовой деятельности, социальной коммуникации [5].

Итак, недостаточность формирования цифровых компетенций у магистров на данный момент является весьма острой проблемой. Это отмечают многие специалисты, к примеру, участники сессии «Цифровая трансформация в высшем образовании: современные тенденции» подчеркивают, что на данный момент существуют «вузы-флагманы», которые активно внедряют цифровые технологии и инновационные подходы в структуру магистерского образования, но тем не менее большинство вузов не готовы к диджитализации [6].

В данном случае речь идет о её основных аспектах, а именно: использовании приложений и сервисов, работе с большими данными, коммуникации в цифровой среде и так далее. Овладение данными цифровыми навыками требует современная экономика. В данный момент с учетом пандемии и ухода многих работников на удаленный формат работы это становится особенно актуальным.

Тем не менее, проанализировав ФГОС 3++ по направлению «Социально-культурная деятельность» уровня магистратуры, мы выяснили, что в данном образовательном стандарте присутствует лишь одна компетенция (УК-4), которая предполагает овладение информационными технологиями – «Способен применять современные коммуникационные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия». Данная компетенция соответствует такой области применения, как «Коммуникация».

Соответственно, складывается парадоксальная ситуация, когда при всей необходимости формирования у магистров цифровых компетенций, они (компетенции) зачастую приобретаются с помощью самообучения, а не в вузах. Это подтверждается многими исследованиями.

Например, научный сотрудник Института образования ВШЭ Дарья Щеглова в своем докладе на конференции eSTARS, отмечает, что при опросе среди магистрантов (учащихся просили оценить, насколько у них сформированы цифровые компетенции) гуманитарных направлений лишь 46% респондентов ответили, что их образовательная программа обеспечивает их подобными компетенциями в должной мере. То есть более половины опрошенных считают, что им не хватает навыков в области использования цифровых технологий и обеспечения информационной безопасности [6].

Со слов одного из научных сотрудников Института образования НИУ ВШЭ Евгении Опфер, было сказано, что создать программы магистратуры российским университетам мешают определенные проблемы: для открытых онлайн-курсов на данный момент нет критериев качества; не все онлайн-курсы предполагают итоговую аттестацию

Кроме того, нет чётких методических рекомендаций для разработки учебных программ. Как утверждает Евгения Опфер, следует учитывать, что цифровой формат обучения предполагает «не адаптацию традиционных, а разработку новых видов и форматов работ». Соответственно, нет нормативной базы, которая регламентировала бы разработку и действие онлайн-программ [6].

Любопытным является тот факт, что в развитых странах существует аналогичный тренд развития. Это можно подтвердить докладом Организации экономического сотрудничества и развития «The Digitalisation of Science, Technology and Innovation», где также упоминается, что образовательные учреждения едва ли справляются с обучением навыкам работы с данными («Many schools barely teach data analysis...»), а учащимся недостаёт компетенций, чтобы эффективно решать проблемы в цифровой среде [7].

Между тем цифровые компетенции входят в число мягких (гибких) навыков (soft skills), которые надпрофессиональны (среди них, например, умение решать проблемы, работать в команде, тайм-менеджмент и так далее). Сегодня на первый план выходит не количество получаемой человеком информации, а умение применять её в процессе своей профессиональной деятельности. Нынешняя ситуация такова, что softskills ценятся гораздо выше, чем hardskills, ведь важны не столько базовые знания теории, сколько компетенции, позволяющие искать,

эффективно анализировать и структурировать необходимую информацию в цифровой среде.

Если подойти к вопросу с другой стороны – ответственность за проблемы в формировании цифровых компетенций у магистров лежит не столько на вузах, сколько на самой образовательной политике. На данный момент формирование цифровых компетенций в высшем образовании считается второстепенным. Хотя и существует потребность в полноценных онлайн-программах и дистанционных модулях, некоторые университеты ограничиваются банальным использованием в образовательном процессе вебинаров, видеороликов и презентаций.

Внедрению качественного онлайн-образования препятствуют и нюансы, связанные с преподаванием. По различным данным (опрос «РРМ», «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП)) до пандемии лишь 5% – 10% преподавателей использовали в образовательном процессе цифровые технологии.

В соответствии с этим, в содержании труда преподавателя произошли концептуальные изменения. В короткие сроки преподаватели были вынуждены освоить ряд цифровых компетенций, таких как и уметь работать в электронной информационно-образовательной среде, использовать ресурсы сети Интернет для организации работы обучающихся на занятиях и за их пределами и многие другие.

В этой связи возникает вопрос об уровне развития цифровых компетенций и готовности преподавателей вузов к данной трансформации.

Этот вопрос поднимался и ранее и нашел свое отражение в модели DigCompEdu, разработанной Объединенным исследовательским центром Европейской комиссии. Данная модель включается в себя 6 областей деятельности, где необходимы цифровые компетенции участников образовательного процесса [8]:

1. Профессиональное взаимодействие (использование средств цифровой коммуникации в общении с коллегами и учащимися для налаживания продуктивного сотрудничества; обсуждение с коллегами того, как можно использовать цифровые средства для модернизации учебного процесса; постоянное обучение, повышение квалификации с использованием цифровых технологий).

2. Применение цифровых ресурсов (умение искать и фильтровать цифровые ресурсы; разрабатывать различные цифровые материалы, а также обмениваться ими; умение пользоваться цифровым контентом, не нарушая авторских прав и защищая личные данные).

3. Обучение (эффективное использование цифровых средств с пользой для учащегося, например для модернизации подходов к обучению; построение такого учебного процесса, где учащиеся на регулярной основе смогли бы пользоваться цифровыми технологиями для создания различных учебных проектов и материалов).

4. Оценка (способность использовать цифровые технологии для мониторинга и анализа прогресса учащихся, что в дальнейшем поможет выявить наиболее нуждающихся в помощи и поддержке; использование цифровых технологий для получения обратной связи от учащихся).

5. Расширение возможностей обучающихся (умение применять цифровые технологии для стимулирования активного участия и более глубокого погружения учащихся в образовательный процесс).

6. Содействие развитию цифровых навыков обучающихся (проверка готовности прививать обучающимся цифровую грамотность; разработка различного рода цифрового контента с участниками образовательного процесса).

Каждая из вышеперечисленных областей детализирует способы эффективного и инновационного использования цифровых технологий, планируя, осуществляя, оценивая обучение и преподавание.

В настоящее время в России не существует необходимых обществу специалистов в области высшего образования, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики.

Таким образом, есть основания говорить о низком уровне готовности системы магистерского образования социокультурного направления к формированию у студентов цифровых компетенций. Для этого не созданы как педагогические, так и материально-технические условия. Формирование цифровой компетентности необходимо осуществлять имплицитно, т.е. не только на специальных дисциплинах, но в целом включая в образовательный процесс цифровые сервисы, методы и средства. Это возможно только при повышении цифровой компетентности профессорско-преподавательского состава, которая будет выражаться не только в умении работать в отдельных сервисах (Zoom, TrueConf и др.), но и в системном включении цифровых процессов в свою профессиональную деятельность.

При этом необходима научная проработка общедидактических и методических аспектов формирования содержания магистерской подготовки будущих работников социально-культурной сферы, а также изучение динамики мнений магистрантов о потенциале образовательных программ в формировании у них цифровых компетенций.

Библиографический список

1. Щербаков И.Е. Развитие цифровых компетенций у студентов вуза культуры в условиях формирования цифровой экономики. *Наука в современном мире: приоритеты развития.* 2020; № 1 (6): 14 – 16.
2. Константинова Д.С., Кудаева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования. *Экономика труда*. 2020; Т. 7, № 11: 1055 – 1072.
3. *Образовательная политика Японии*. Available at: https://globalcentre.hse.ru/news/222199112.html
4. *Как «цифра» изменила школы пяти стран*. Available at: https://ioe.hse.ru/news/300302405.html
5. *Цифровая грамотность россиян: исследование 2020*. Available at: https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossiyan-issledovanie-2020/
6. *Современные образовательные решения: Дайджест*. 2020; Выпуск №10. Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F627666577/Dajdzhest._10.dekabr.2020.g.pdf
7. *The Digitalisation of Science, Technology and Innovation*. Available at: https://www.oecd.org/going-digital/digitalisation-of-STI-summary.pdf
8. Потемкина Т.В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2018; № 2 (35): 25 – 30.

References

1. Scherbakov I.E. Razvitie cifrovyh kompetencij u studentov vuza kul'tury v usloviyah formirovaniya cifrovoj `ekonomiki. *Nauka v sovremennom mire: prioritety razvitiya*. 2020; № 1 (6): 14 – 16.
2. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Cifrovye kompetencii kak osnova transformacii professional'nogo obrazovaniya. `*Ekonomika truda*. 2020; T. 7, № 11: 1055 – 1072.
3. *Obrazovatel'naya politika Yaponii*. Available at: https://globalcentre.hse.ru/news/222199112.html
4. *Kak «cifra» izmenila shkoly pyati stran*. Available at: https://ioe.hse.ru/news/300302405.html
5. *Cifrovaya gramotnost' rossiyan: issledovanie 2020*. Available at: https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost-rossiyan-issledovanie-2020/
6. *Sovremennye obrazovatel'nye resheniya: Dajdzhest*. 2020; Vypusk №10. Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F627666577/Dajdzhest._10.dekabr.2020.g.pdf
7. *The Digitalisation of Science, Technology and Innovation*. Available at: https://www.oecd.org/going-digital/digitalisation-of-STI-summary.pdf
8. Potemkina T.V. Zarubezhnyj opyt razrabotki profilya cifrovyh kompetencij uchitelya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2018; № 2 (35): 25 – 30.

Статья поступила в редакцию 19.05.21

УДК 378.016:811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-218-221

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Riomanian-Germanic Philology and Intercultural Communication, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University" (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

METHODOLOGY FOR USING THE FAIRY TALE BY CHARLES PERRAULT AT VARIOUS STAGES OF TEACHING FRENCH. The purpose of the article is to describe the experimental methodology proposed by the author for working with a French fairy tale for students of the third (final) stage of general education in Russia (grades 10-11). The relevance of the study is determined by the unflagging interest of linguists and methodologists in the knowledge of the phenomenon of the epic genre of written and oral folk art. Of particular relevance is the appeal to such an important folk poetic work as a fairy tale, which helps to form foundations of morality. The methodology is offered to teachers working in secondary schools, gymnasiums and lyceums with in-depth study of a foreign (French) language, the proposed level is A2, B1. On the example of a little-known French fairy tale by Charles Perrault "Les fées" (Gifts from a Fairy), exercises are shown that contribute to the acquaintance and involvement of the student in the world of French folklore, the development of imagination, the formation of effective reading, writing, and analysis of syntactic and grammatical constructions , previously not found in educational texts offered as part of the compulsory school curriculum, improving speaking skills, forming judgment, defending personal opinions.

Key words: **technique, tale, exercise, fairy, reading, pre-text stage, text stage, post-text stage.**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ ШАРЛЯ ПЕРРО НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Целью настоящей статьи является описание предлагаемой автором экспериментальной методики работы с французской сказкой для учащихся третьей, завершающей ступени общего образования в России (10 – 11 классы). Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом ученых-лингвистов и методистов к познанию феномена эпического жанра письменного и устного народного творчества. Особую актуальность приобретает обращение к такому важному народно-поэтическому произведению, как сказка, помогающему формировать основы нравственности и морали. Методика предлагается учителям, работающим в общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях с углубленным изучением иностранного (французского) языка, предлагаемый уровень А2, В1. На примере малоизвестной французской сказки Шарля Перро «Les fées» («Подарки от феи») показаны упражнения, способствующие знакомству и вовлечению учащегося в мир французского народного фольклора, развитию воображения, формированию эффективного чтения, письма, разбору синтаксических и грамматических конструкций, ранее не встречавшихся в учебных текстах, предлагаемых в рамках обязательной школьной программы, улучшения навыков говорения, формирования суждения, отстаивания личного мнения.

Ключевые слова: **методика, сказка, упражнение, фея, чтение, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.**

Важной задачей школьного учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.). Не менее важной является задача приобщения школьников к культурным ценностям народа – носителя языка. В этих целях большое значение имеет текст и иллюстрации к нему.

Сказка – это один из древнейших литературных жанров, который не потерял свою актуальность и до наших дней. У каждого народа есть свои сказки, но все они учат нас одним и тем же неизменяемым человеческим ценностям: добру, честности, любви, дружбе. Сказки развивают фантазию, обогащают речь, а также могут активно использоваться на разных этапах обучения иностранному языку.

В Толковом словаре С. Ожегова дается следующее определение: сказка – это повествовательное, обычно народнопоэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [1].

В дефиниции В.И. Даля акцент ставится на иллюзорности, неосуществимости действия: «Сказка – это вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание» [2].

Советский лингвист Д.Н. Ушаков подмечает, что сказка это в первую очередь фольклор: сказка – это повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях [3].

Это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением [4], это древнейший жанр устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [5], это короткое повествование о выдуманных фактах – Récit, en général assez court, de faits imaginaires [6].

В Российской методике обучения иностранным языкам Е.Н. Солововой учитываются несколько аспектов, среди которых выделяются учебный практический, воспитательный, образовательный и развивающий [7].

Использование сказки на уроках иностранного языка способствует раскрытию всех четырех аспектов, позволяя лучше овладеть языком через отработку навыка письма, чтения, говорения, аудирования, способствует формированию мировоззрения, идейной убежденности, нравственности, приобретению знаний о стране и народе изучаемого языка, развитию мыслительных операций через осознание средств выражения мыслей, чувства языка, умения общаться.

Французские сказки в основном связаны с именем знаменитого сказочника Шарля Перро («Золушка», «Кот в сапогах», «Красная шапочка», «Мальчик-с-пальчик», «Спящая красавица» и других).

Русский писатель Иван Тургенев следующим образом отзывался о причине популярности сказок французского сочинителя: «Они веселы, занимательны, непринужденны, не обременены ни излишней моралью, ни авторскою претензиею; в них еще чувствуется веяние народной поэзии, их некогда создавшей; в них есть именно та смесь непонятно-чудесного и обыденно-простого, возвышенного и забавного, которая составляет отличительный признак настоящего сказочного вымысла» [8].

В рамках данной статьи автору представляется интересным предложить экспериментальную методику работы с малоизвестной для школьников сказкой «Les fées» («Подарки от феи»), включающую три основных этапа. Разберем два языковых уровня сложности (А2 – 10 класс, В1 – 11 класс):

Предтекстовый этап

На данном этапе учитель мотивирует учеников к работе с текстом, перед чтением предлагается поразмышлять о заголовке, попытаться построить догадки, о чем будет эта сказка. Преимущество сказки «Les fées» («Подарки от феи») в том, что она в целом незнакома широкому кругу детских читателей, поэтому ученики могут развить свою фантазию, опираясь на заголовок и иллюстрации, которые сопровождают сказку. На уровне А2 изучения французского языка учитель может задать следующие вопросы на родном языке:

Какие сказки вы любите читать?

Каких сказочников вы знаете?

Чем отличается сказка от рассказа или истории?

Зачем сказочник всегда сравнивает добро и зло?

Какие сказки Шарля Перро вам знакомы?

Как вы думаете, кто главные герои этой сказки и сколько всего героев в сказке?

Как закончится эта сказка? Хорошо или плохо для героев?

Далее можно показать иллюстрацию к сказке и попросить отгадать по ней, о чём идёт речь в этой сказке.

После этого учитель может предложить ученикам догадаться, о чём будет сказка, исходя из названия.

Прочтите заголовок текста. Какие ассоциации возникают у вас?

Кто такие феи?

Как вы думаете, почему в сказке их было две?

Перед прочтением сказки учитель сообщает учащимся сведения об авторе сказки «Les fées» Шарле Перро, его творчестве и стиле. Это поможет в реализации лингвострановедческого компонента при изучении иностранного языка, расширит кругозор учащихся и создаст у них представление о тексте, который предстоит прочитать.

Необходимо перед прочтением познакомить учащихся с новой лексикой, которая встретится им в тексте, прочитать вслух и перевести её. Важно отметить, что слова в словарике должны быть сгруппированы по частям речи (существительные, прилагательные, глаголы и т.д.). Для предвосхищения возможных ошибок нужно обязательно прочитать слова из словаря вслух.

На следующем уровне изучения французского языка (В1) можно провести следующий опрос-беседу на французском языке:

Qu'est-ce que le conte pour vous?

Pourquoi y-a-t-il toujours de bons et de mauvais caractères?

Voudriez-vous être dans le conte, si oui dans lequel et pourquoi?

На данном этапе изучения французского языка ученики знакомы с сослагательным наклонением настоящего времени, поэтому учитель может предложить поразмышлять над некоторыми разговорными ситуациями, например, закончить фразу:

Si j'étais la fée, je…

Si le prince (la princesse) était mon (ma) voisine, je…

Si la sorcière a changé de caractère, elle…

Si une heroïne (un héros) principale avait des problèmes, je…

Si le bois magique était des les alentours de ta ville natalle, tu…

Текстовый этап

С помощью учителя школьники по цепочке читают текст, учитель исправляет фонетические ошибки, прочитанные фразы переводятся, сама сказка достаточно короткая (871 слово). На первое прочтение текста отводится 20 минут, за это время учащиеся определяют основную мораль, понимают характер главных героев, делают выводы.

Для более детального ознакомления со сказкой предлагается поделить сам текст на три части. В первой части читатель знакомится с родными сестрами, живущими с матерью, которая любит похожую на нее старшую дочь (Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles), младшую, взявшую основные черты характера от покойного отца (le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir), родная мать заставляет все время работать и ходить на фонтан за водой, где и происходит ее знакомство с феей, переодетой нищенкой (il vint à elle une pauvre femme qui lui pria de lui donner à boire). Добрая девушка на просьбу испить воды с радостью наполняет кувшин и подает напиться, за что и получает необычный дар: за каждое произнесенное слово сыпать цветами и драгоценными камнями (à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse).

Какие могут быть вопросы и творческие задания работы с первой частью сказки на уровне А2:

Décrivez le portrait d'une fille ainée;

Décrivez un portrait d'une fille cadette;

Jouez une scene de dialogue entre la mère et sa fille cadette (Va apporter de l'eau! Va faire la cuisine!).

На данном этапе можно предложить заменить все глаголы и глагольные формы, стоящие в прошедшем завершенном (Passé Composé, Passé Simple) и незавершенном времени (Imparfait) изъявительного наклонения настоящего времени (Présent de l'indicatif):

Il était une fois une veuve qui avait deux filles: l'aînée lui ressemblait si fort d'humeur et de visage, que, qui la voyait, voyait la mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et, en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse [9].

На более продвинутом этапе изучения французского языка B1 учащимся предлагается поразмышлять в сослагательном наклонении как бы они поступили, закончив следующие фразы:

Si j'etait une fille cadette, je….

Si j'etais une fille ainée, je…

Si j'etais fée, je…

Во второй и основной частях сказки мать узнает о даре, сделанном ее младшей дочери феей-волшебницей, и отправляет свою старшую дочь на фонтан за подарком (Vraiment, dit la mère, il faut que j'y envoie ma fille), но поскольку старшая дочь была груба с феей, то получила в дар змей и жаб, которые выпрыгивали и выползали из ее уст каждый раз, когда она говорила хоть слово (Eh bien! ma mère ! lui répondit la brutale, en jetant deux vipères et deux crapauds). Опасаясь гнева родной матери, младшая дочь скрылась в лесу, где и встречает принца (Le fils du roi en devint amoureux).

Во второй части сказки учащимся уровня A2 предлагается ответить на следующие вопросы учителя:

Pourquoi la fille ainée est-elle si méchante?

Pourquoi la fée n'est pas la même avec la fille ainée?

Pourquoi la mere est sure de sa fille ainée?

В качестве письменного задания учитель может предложить закончить следующее письмо, написанное младшей дочерью фее в знак благодарности (60 слов).

Ma chère Fée

Je vous écris afin de vous remércier pour le don que vous m'avez offerte. Je me suis enfuie dan la forêt et là, j'ai trouvé l'amour de toute ma vie, parce que…

Учащиеся более продвинутого уровня (B1) могут поразмышлять над следующими вопросами:

Qu'est-ce que c'est le mal et le bien?

Faut-il tout accepter dans la vie?

Pourquoi la vie est-elle injuste parfois?

В заключительной части младшая дочь счастливо выходит замуж за принца (et, considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à une autre, l'emmena au palais du roi son père, où il l'épousa), а старшая остается жить с родной матерью, которая со временем прогнала ее, и старшая дочь умирает в лесу (Pour sa sœur, elle se fit tant haïr, que sa propre mère la chassa de chez elle ; et la malheureuse, après avoir bien couru sans trouver personne qui voulut la recevoir, alla mourir au coin d'un bois). На данном, заключительном этапе представляется интересным для среднего (A2) и более продвинутого уровня (B1) на русском языке порассуждать о характерах всех трех главных героинь, с помощью наводящих вопросов учителя поговорить о добре и зле, сделать выводы о судьбе доброго и злого человека.

Ученикам среднего уровня можно по-французски порассуждать на тему «Le mal est toujours punissable» («Зло всегда наказуемо»).

Ученикам более продвинутого уровня B1 можно предложить написать открытое письмо (150 слов) от лица младшей дочери своей матери. Письмо должно содержать следующие грамматические категории:

Gérondif;

Conditionnel présent;

Pronoms relatifs composés.

Также рекомендуется использовать логические коннекторы (Connecteurs logiques): En effet, Effectivement, Étant donné que, D'abord , En premier lieu, Enfin, Ensuite, Bref, D'ailleurs, Donc , Ensuite, En somme, En outre , Or, Par ailleurs, Puis.

Стратегия проведения текстового этапа зависит от навыков, которые по планам учителя должны развиваться в процессе чтения текста. Первое прочтение раскроет основную идею и мысль сказки. Если задачей урока является развитие навыков чтения вслух, учителю стоит вслух медленно читать текст по предложению, а учащимся повторять за педагогом. Это поможет в постановке правильного произношения и интонации. Логичным будет на следующем уроке провести чтение этого же текста на оценку.

Послетекстовый этап

На данном этапе происходит использование содержания сказки для развития умений учащихся выражать свои мысли на иностранном языке в устной и письменной форме. На данном этапе можно предложить следующие виды заданий:

Уровень A2.

Jouez une scène entre la fille cadette et la fée près de la fontaine.

Jouez une scène entre la fille ainée et la fée près de la fontaine.

Jouez une scène entre la fille ainée et sa mère.

Для дальнейшего контроля усвоения новой лексики можно использовать следующие упражнения:

«Путаница»

Составить слово из перепутанных букв, например: ccrhue (cruche), eeblmrress (ressembler), ofenita (fontaine), snataidm (diamants), éhêtnteon (honnêteté).

«Исчезнувшие буквы»

Письменное задание на проверку запоминания графического образа изученных слов. Учащийся должен вписать отсутствующие буквы.

Например, mal_onn_teté (malhonnêteté), épo_ser (épouser).

Уровень B1.

Написать письмо-благодарность фее-волшебнице от лица младшей дочери (80 слов).

Написать письмо с просьбой о прощении фее-волшебнице от лица старшей дочери (80 слов).

Поразмышлять над дальнейшей судьбой основных персонажей сказки, начав рассуждения следующей фразой:

Il me semble que la fille ainée…

Je suis sûr (e) que la fille cadette…

A mon avis la mère…

Je trouve que la fée était trop sévère avec la fille ainée…

Si j'étais à la place de la fée, je…

Представленная в настоящей статье возможная методика работы со сказкой подчеркивает актуальность и продуктивность использования сказки на уроках иностранного языка. Учитель является связующим звеном между миром волшебства и ребенком, знакомящимся с иностранной сказкой и, таким образом, погружающимся в мир творчества, менталитета, культуры и традиций страны изучаемого языка.

Предлагаемая методика может способствовать развитию языковых навыков учащихся, побуждать к знакомству с народным творчеством изучаемого языка, развивать воображение. Разделение методики работы со сказкой на уровни владения иностранным языком (A1, B1) может служить опорой для учителя при работе с текстом, а на основе предлагаемых упражнений работать с другими сказками Шарля Перро.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
2. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка (современное написание слов)*. Available at: http://slovardalja.net/word.php?wordid=29133
3. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Available at: http://www.slovorod.ru/dic-ushakov/index.html
4. Никифоров А.И. Сказка. *Литературная энциклопедия.* Москва: Художественная литература, 1937; Т. 10: Стб. 768 – 783. Available at: http://feb-web.ru/feb/skazki/encyclop/les-7681.htm
5. *Литературный энциклопедический словарь*. Available at: http://nlr.ru/res/inv/guideseria/liter/record_full.php?record_ID=37911&rid=1666&IDs=37911,37836,37840
6. *Larousse. Dictionnaire français en ligne*, 2013. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conte/18551
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам.* Базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2005. Available at: http://learnteachweb.ru/articles/solovova1.pdf
8. Тургенев И.С. *«Волшебные сказки» Перро*. Москва, 1867. Available at: https://bibliogid.ru/archive/pisateli/pisateli-o-pisatelyakh/670-ivan-turgenev-o-sharle-perro
9. *Charles Perrault. Les Contes de Perrault*. Available at: http://feeclochette.chez.com/Perrault/lesfees.htm

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28777
2. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka (sovremennoe napisanie slov)*. Available at: http://slovardalja.net/word.php?wordid=29133
3. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej D.N. Ushakova. Available at: http://www.slovorod.ru/dic-ushakov/index.html
4. Nikiforov A.I. Skazka. *Literaturnaya `enciklopediya.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1937; T. 10: Stb. 768 – 783. Available at: http://feb-web.ru/feb/skazki/encyclop/les-7681.htm

5. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://nlr.ru/res/inv/guideseria/liter/record_full.php?record_ID=37911&rid=1666&IDs=37911,37836,37840>
6. *Larousse. Dictionnaire français en ligne*, 2013. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conte/18551
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2005. Available at: http://learnteachweb.ru/articles/solovova1.pdf
8. Turgenev I.S. *«Volshebnye skazki» Perro*. Moskva, 1867. Available at: https://bibliogid.ru/archive/pisateli/pisateli-o-pisatelyakh/670-ivan-turgenev-o-sharle-perro
9. *Charles Perrault. Les Contes de Perrault*. Available at: http://feeclochette.chez.com/Perrault/lesfees.htm

Статья поступила в редакцию 23.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-221-223

***Nenyuk E.A.**, senior teacher, Department of Language Training, Ph.D in Linguistics, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

INITIAL RESULTS OF DISTANCE LEARNING: EVOLUTION OF OPINIONS. The article analyzes the reaction of university students to the brisk transition to distance learning caused by the onset of the COVID-19 pandemic. Various opinions of teachers, scientists and students are studied. The level of satisfaction of students who have switched to the new type of education is analyzed. The article also touches upon problems associated with learning languages online, examines advantages and disadvantages of the new education model. Particular attention is paid to evolution of students' perception of new learning characteristics within the framework of the distance language education program. The author's conclusions are based mainly on personal experience of teaching a foreign language online during self-isolation.

Key words: **distance learning, COVID-19 pandemic, satisfaction level, student opinions, advantages and disadvantages, language education, evolution.**

***Е.А. Ненюк,** ст. преп., Департамент языковой подготовки, Ph.D in Linguistics, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

ПЕРВЫЕ ИТОГИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ МНЕНИЙ

В данной статье анализируется реакция учащихся вузов на резкий переход к дистанционному обучению, обусловленный наступлением пандемии COVID-19. К обсуждению предлагаются различные мнения преподавателей, ученых и студентов. Анализируется уровень удовлетворенности студентов, перешедших к новому типу образования. Также в статье затрагиваются проблемы, связанные с изучением языка онлайн, рассматриваются преимущества и недостатки новой модели образования. Особое внимание уделяется эволюции восприятия учащимися новых особенностей обучения в рамках программы дистанционного языкового образования. Выводы автора базируются, главным образом, на личном опыте преподавания иностранного языка онлайн во время самоизоляции.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, пандемия COVID-19, уровень удовлетворенности, мнения студентов, преимущества и недостатки, языковое образование, эволюция.**

Внезапный, резкий, неподготовленный и стрессовый переход к дистанционному обучению в связи с таким же неожиданным наступлением пандемии COVID-19 вызвал различные, порой полярные эмоции и суждения. Вначале это был шок и неверие в то, что все это происходит на самом деле. Однако очень скоро преподаватели, а главным образом учащиеся, успокоились и неожиданно обнаружили множество преимуществ данного вида обучения.

Странами были приняты различные меры по нормализации обстановки. Решение о приостановке традиционных образовательных программ и переход на дистанционное обучение – один из предпринятых шагов. Компьютеры и Интернет позволяют учиться дома и освобождают учащихся от необходимости следовать стандартной очной программе, следовательно, снижают нежелательные риски в условиях пандемии.

В этой статье предлагаются результаты различных исследований по данному вопросу, а также мнения, собранные мною лично в процессе преподавания и общения с коллегами и студентами. Как преподаватель иностранных языков в вузе, я буду говорить, главным образом, о положении в высшей школе, и предметом моего рассмотрения будет английский язык как дисциплина для изучения. Хочу оговориться, что я не разделяю некоторые точки зрения, высказанные отдельными исследователями, однако в этом материале мне бы хотелось представить самые разные мнения, как коллег, так и студентов, так, чтобы читатель смог сделать собственные выводы.

Прежде чем перейти к личному опыту, хотелось бы кратко познакомить читателя с различными действиями, предпринятыми для стабилизации образовательного процесса в разных странах, а также с некоторыми исследованиями в данной области. В этих исследованиях изучается уровень удовлетворенности студентов, перешедших на дистанционное обучение, и оценка курсов, проводимых во время пандемии COVID -19.

Прежде всего, следует отметить, что в некоторых учебных заведениях для проверки данных, было проведено анкетирование, использовались структурированные интервью. Результаты исследования показали, что подавляющее большинство учащихся остались довольны дистанционными курсами английского языка; тем не менее некоторые аспекты были признаны неудовлетворительными.

Согласно одному из определений, «дистанционное образование – это «посещение» учебного заведения, не выходя из дома, получение образования без личного контакта с преподавателями и однокурсниками» [1, с. 22]. Это означает получение образования в удобном для студента ритме. Вполне логично. Но все ли так просто? Мы еще вернемся к этому вопросу.

Традиционно дистанционное обучение ассоциировалось с заочными курсами, где студенты переписывались с преподавателем по почте. Это была вынужденная мера для людей, лишенных территориальной близости учебного заведения. С появлением цифровых технологий стали предлагаться сотни курсов и программ, так что для человека, проживающего в любой точке мира, стало возможным получить степень бакалавра в ведущем колледже Нью-Йорка.

Многие люди самостоятельно выбирают онлайн-школы, колледжи и университеты в качестве альтернативы посещению учебных заведений на территории кампуса по разным причинам, наиболее важными из которых являются экономическая выгода и гибкость в выборе программ.

Существует ряд объективных причин, по которым дистанционное обучение является хорошей альтернативой (со многими преимуществами), хотя, безусловно, оно не лишено недостатков. Тем не менее преимущества онлайн-образования значительно перевешивают недостатки, и концепция виртуального посещения учебного заведения не только заслуживает доверия, но и полностью приемлема. Это одно из мнений.

Такое мнение подкрепляется и тем фактом, что все чаще уважаемые университеты предлагают онлайн-курсы, а работодатели известных компаний охотно принимают онлайн-дипломы.

Благодаря регулярному добавлению дополнительных курсов к текущим появляются возможности получения более высокой квалификации, такой, например, как докторская или магистерская степени. Таким образом, дистанционное образование – это будущее образования – глобальное, непрерывное, экономичное и гибкое.

Гибкость данной модели позволяет будущим студентам получить образование, которое не только дешевле, но и удобнее. Особенно это чувствуют те, кто даже не предполагал, что у них будет возможность или время получить высшее образование. Теперь они могут получить диплом, ученую степень, не выходя из дома.

Преимущества дистанционного обучения в вузах включают в себя:

1. Экономию времени и снижение затрат. Онлайн-обучение обходится дешевле по нескольким причинам, одна из которых связана с меньшими расходами – отсутствием поездок на работу, меньшим количеством бумажных учебных пособий, отсутствием расходов на проживание в общежитии.
2. Студенты имеют доступ к обучению в любом месте и в любое время, без ограничений.
3. Студенты, обучающиеся дистанционно, могут работать по специальности и «посещать» занятия в связи с предоставлением гибкого расписания. Самостоятельное обучение позволяет учащимся работать в выбранном ими темпе, а занятия можно «посещать» без привычного прессинга со стороны различных структур, действующих в кампусе.

4. Студент, временно сменивший место жительства, может зарегистрироваться на курс из любой части мира, если там есть доступ к Интернету.

5. Совершенствование в области цифровых технологий, необходимое во время учебы – это ценный опыт, который может открыть новые возможности, применимые в других сферах жизни, а также ведущие к карьерному росту.

6. Процесс обучения можно проводить в индивидуальном режиме, в зависимости от того, сколько времени есть у студента для учебы. Таким образом, независимо от того, учится ли студент медленно или быстро, в итоге поставленные цели будут достигнуты. «Медленный» студент придет к своей цели позже, обойдясь при этом без стрессовых ситуаций, в то время как «быстрый» студент сможет при желании удвоить количество онлайн-курсов за один семестр.

7. Учащиеся с ограниченными возможностями могут учиться дома с комфортом, не сталкиваясь со всеми обычными проблемами, с которыми они могут столкнуться в учебном заведении на территории кампуса.

8. Существует система индивидуальных инструкций от наставников, и это порой удобнее, чем аудиторные консультации, где вся группа ждет очереди к одному преподавателю.

9. Работодатели также относятся с уважением к сотрудникам, которые умеют управлять своим временем, а именно – работать на полную ставку и совмещать ее с дистанционным образованием. Многие потенциальные работодатели рассматривают такие навыки как преимущество для дальнейшего карьерного роста.

Недостатки дистанционного образования

Теперь, когда были упомянуты некоторые преимущества дистанционного обучения, неплохо также указать на некоторые недостатки. В связи со сложившейся ситуацией в мире велика вероятность того, что будет стремительно расти количество высших учебных заведений, которые будут ориентированы исключительно на онлайн-образование. И здесь, безусловно, возникнут определенные проблемы.

1. Перед регистрацией на онлайн-курс абитуриенту следует четко осознавать, что работа в своем собственном ритме без навыков самодисциплины не только увеличит продолжительность обучения, но также может привести к падению интереса и мотивации.

2. Онлайн-колледжи и университеты не предлагают оперативную и немедленную обратную связь, которую можно получить в обычном классе, и если в классе успеваемость можно оценить мгновенно, при дистанционном обучении учащиеся должны ждать отзывов преподавателя, пока их работы рецензируются.

3. Есть дисциплины, которые не преподаются дистанционно, поэтому студенты, желающие получить определенную степень, могут не найти свои курсы в программе университета. Это понятно, потому что не все образовательные программы подходят для онлайн-обучения, например, вы не можете проходить медицинские курсы онлайн.

4. В первые годы цифрового дистанционного образования многие работодатели отказывались признавать степени, полученные онлайн, но сегодня, когда все больше ведущих колледжей и университетов предлагают онлайн-обучение, растет число работодателей, признающих данную форму обучения. Хотя отдельные проблемы с работодателем продолжают возникать.

5. По-прежнему, в определенных местах остаются проблемы с Интернетом. Это является серьезным препятствием при получении дистанционного образования.

6. Стремительно возникающие онлайн-колледжи и университеты часто не имеют аккредитации, что ведет к некачественному образованию. Поэтому перед записью на онлайн-курс важно проверить, аккредитована ли программа. Такую проверку можно сделать через Агентство по аккредитации и лицензированию. Это поможет свести к минимуму возможные проблемы с потенциальным работодателем, который будет проверять легальность вашего диплома.

7. Личное взаимодействие при дистанционном обучении практически отсутствует. К этому нужно привыкнуть. «Оказывается, самое важное в общении – это произвести личное впечатление, естественно и легко войти в личный контакт» [2, с. 19].

8. Без самодисциплины практически невозможно достичь своей цели – получить ученую степень за установленный срок обучения. А это ведет к дополнительным расходам.

9. Если вы не привыкли к самостоятельному обучению, шансы на неудачу будут высоки.

10. Массовое внедрение дистанционного обучения приведет к сокращению рабочих мест для профессорско-преподавательского состава.

Не вызывает сомнений тот факт, что общие изменения в образовательной среде повлияли на изучение и преподавание языков. Курсы английского языка в университетах проводятся через онлайн-платформы. При этом наиболее уязвимыми оказались студенты с нулевым или начальным уровнем языка.

К данному моменту накопилось значительное число исследований, в которых изучается опыт студентов в онлайн-обучении. Тем не менее количество исследований, в которых рассматривались бы перспективы студентов, проходящих программу начального уровня, невелико.

Программы продвинутого уровня также еще до конца не систематизированы. На данном этапе нам представляется очень важным аспектом анализ эволюции восприятия учащимися новых особенностей изучения английского языка в рамках программы дистанционного языкового образования с использование онлайн-инструментов и материалов во время пандемии COVID-19. Также большое значение имеет определение влияния дистанционного обучения на успеваемость учащихся в новых образовательных реалиях. Пока в литературе существует множество пробелов в области изучения специфики дистанционного изучения языка среди групп различного уровня. Нам кажется, что полученные в этом контексте результаты будут иметь решающее значение при выработке методик дистанционного обучения в будущем.

Современная лингвистическая литература, среди прочих, приводит определение словосочетания «дистанционное обучение» как «образовательной технологии, которая обеспечивает гибкость с точки зрения места и времени для человека, получающего образование, обеспечивает индивидуальное и независимое обучение и не требует присутствия обучающего и обучаемого в одной географической локации» [3, с. 27]. Это уже второе определение, приведённое в данной статье, которое принципиально отличается от первого. Сказывается опыт реальной работы в системе онлайн.

Цифровые технологии постоянно развиваются. Программы дистанционного обучения, которые начали реализовываться в Интернете в конце 1990-х годов, в конечном итоге перешли на мобильные устройства, и студент больше не привязан к стационарному компьютеру. Некоторые ученые еще десятилетие назад утверждали, что «коммуникационные технологии развиваются с невероятной скоростью. Можно предположить, что это повлияет и на систему образования. Как следствие данного процесса – приобретет популярность дистанционное образование, которое станет образовательной моделью 21 века» [4, с. 55]. Даже если онлайн-образование явилось выходом для многих учебных заведений в условиях пандемии, у многих профессоров и студентов не было достаточно времени, чтобы сориентироваться, и им пришлось экстренно проходить специальные курсы и осваивать новые дистанционные платформы.

Ключевым критерием оценки дистанционного обучения является его качество. Спустя год учебы в новых реалиях очень важно знать, что студенты думают об этом опыте, чтобы максимизировать эффективность языковых курсов и стимулировать положительное отношение к дистанционному обучению. Существует множество исследований на тему восприятия студентами и преподавателями университетов дистанционного обучения. Выводы разные. Ученые утверждают, что большинство участников чувствуют себя комфортно, в то время как некоторые говорят о разочаровании процессом.

Особый интерес представляют современные исследования, которые базируются на анкетировании студентов по различным аспектам программы. Интересно, что наибольшей критике подверглись домашние задания. «Устные интервью подтвердили эти результаты, поскольку почти половина учащихся заявили, что возросший объем домашних заданий – это то, что им меньше всего нравится в новой программе» [5, с. 21]. Скорее всего, это вызвано слишком резким переходом на дистанционное обучение, что потребовало увеличения объема домашних заданий. Однако по мере приобретения опыта планирования занятия реакция студентов улучшалась. «С другой стороны, следует отметить, что были даны все необходимые инструкции, что является важным критерием успеха, поскольку нельзя забывать об изолированности учащихся на дистанционных занятиях» [6, с. 67]. Самым сильным аспектом дистанционного обучения была названа его гибкость. Хотя участники анкетирования сообщили о некоторых недостатках, в целом можно назвать положительным их отношение к онлайн-программам. Исследователи предлагают ввести новые курсы во все программы бакалавриата, включая специальный курс английского языка, с учетом опыта самоизоляции. Такие курсы, как цифровая грамотность или управление стрессом, обычно не преподаются на кафедре английского языка, и они должны быть включены в программу. В дальнейшем рекомендуется внедрять практику дистанционное обучение онлайн, базирующееся как на социально-экономической выгоде, так и на академических исследованиях.

Позволю себе перейти к личному опыту преподавания в условиях самоизоляции. По моим наблюдениям, первые месяцы студенты испытывали эйфорию по поводу нового типа обучения. Причем их главным аргументом в пользу дистанционного образования была экономия времени. Не нужно тратить время на поездки в университет и обратно, не нужно вставать на час раньше и т.д. Правда, следует отметить, что никто не смог определенно ответить на мой вопрос, почему они сразу не поступали на заочное отделение.

В конце осеннего семестра, когда в связи с локальными карантинами обучение в аудитории чередовалось с дистанционным, студентам был вторично задан тот же вопрос: какой тип обучения они считают более приятным и продуктивным. На этот раз реакция была диаметрально противоположной. Безоговорочно победила концепция обучения офлайн, то есть в аудитории. Аргументов «против» занятий в аудитории практически не было. Вот как строились аргументы «за».

1. Язык – это общение, разговор. А разговор возможен только в группе.

2. В изоляции невозможно использовать зрительный контакт, а также язык знаков. Оказывается, говорящему важна реакция аудитории. Это стимулирует его и поднимает самооценку. И это открытие подводит к следующему пункту.

3. При дистанционном обучении отсутствует эмоциональная составляющая.

4. Университет – это место, где завязывается дружба, вырабатывается ответственность. Это место, позволяющее сменить домашнюю обстановку на более свободную.

5. Новый вид обучения зависит от технических моментов, в частности от качества связи. Обрывы связи ведут к потере времени и концентрации внимания.

Следует отметить важный пункт, по которому мнения разделились. Все перечисленные недостатки – это мнения студентов, которые с удовольствием общаются с аудиторией. Для тех, кто боится аудитории и избегает устных ответов, дистанционное обучение языку подходит больше. С другой стороны, это лишает стимула побороть свою психологическую проблему. На этой проблеме хотелось бы остановиться подробнее.

Боязнь говорить на уроке иностранного языка в классе, в присутствии преподавателя и однокурсников имеет долгую историю исследований, однако существует гораздо меньше исследований, посвященных этому явлению в отношении изучающих язык дистанционно. В большинстве случаев студенты, избегающие устных ответов на занятии, чувствуют себя в большей безопасности, находясь в изоляции.

Однако среди ученых существует и другое мнение. Изолированный контекст и физическое отсутствие наставника и сверстников предполагают, что на расстоянии тревога может усиливаться. Интерес к таким исследованиям возрос в период пандемии. Цель дальнейших исследований – проверить эту вторую гипотезу и изучить природу языковой тревожности в среде дистанционного обучения и те стратегии, которые студенты используют, чтобы справиться с тревогой и, соответственно, выработать новые методики помощи студентам с подобными психологическими проблемами. Обе гипотезы представляют интерес для педагогов и психолингвистов и заслуживают дальнейшего изучения.

Сейчас трудно делать долгосрочные выводы относительно перспектив внедрения дистанционного обучения. Но один вывод очевиден уже сейчас. Современный студент не готов отказаться от реалий студенческой жизни, несмотря ни на какие финансовые, экономические преимущества дистанционного обучения. Будем ли мы реально или виртуально образованными людьми, покажет будущее.

Библиографический список

1. Blake R.J. Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011; № 31: 19 – 35.
2. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку *Инновации и инвестиции*. 2014; № 11: 18 – 21.
3. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *JALT*. 2020; Vol. 3, № 1.
4. Andrade M.S., Bunker E.L. A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*. 2009; Vol. 30, № 1: 47 – 61.
5. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning, *Educause Review*. 2020; Vol. 27.
6. Goh C.F., Hii P.K., Tan O.K., Rasli A. Why do university teachers use E-learning systems? *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2020; Vol. 21.

References

1. Blake R.J. Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011; № 31: 19 – 35.
2. Mel'nichuk M.V., Nenyuk E.A., Alisevich M.V. Innovacionnye psiholingvisticheskie priemy kak neobhodimaya sostavlyayuschaya produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku *Innovacii i investicii*. 2014; № 11: 18 – 21.
3. Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *JALT*. 2020; Vol. 3, № 1.
4. Andrade M.S., Bunker E.L. A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*. 2009; Vol. 30, № 1: 47 – 61.
5. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning, *Educause Review*. 2020; Vol. 27.
6. Goh C.F., Hii P.K., Tan O.K., Rasli A. Why do university teachers use E-learning systems? *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2020; Vol. 21.

Статья поступила в редакцию 18.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-223-225

***Nenyuk E.A.**, senior teacher, Department of Language Training, Ph.D in Linguistics, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

NEW EXPERIENCE OF ONLINE LEARNING: PROBLEMS, CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS. In this article, the author shares her experience of teaching at the university in the context of the COVID-19 pandemic, draws some conclusions and makes recommendations. Difficulties faced by teachers and students in the transition to distance learning are analyzed. Problems associated with the technological and methodological preparedness of the teaching staff, as well as with the technical equipment of educational institutions are touched upon. The article provides conclusions based on the experience of teaching English at a university during the period of self-isolation. Opinions of various researchers regarding the present and future of online education are presented. The article also deals with possible educational, psychological and social problems that students face in the new environment. Detailed recommendations for each problem are provided.

Key words: **distance learning, COVID-19 pandemic, conclusions, recommendations, technical equipment, psychological and social problems, motivation, traditional academic methods.**

***Е.А. Ненюк,** ст. преп., Департамент языковой подготовки, Ph.D in Linguistics, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

НОВЫЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОНЛАЙН: ПРОБЛЕМЫ, ВЫВОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ

В этой статье автор делится опытом преподавания в университете в условиях пандемии COVID-19, делает некоторые выводы и дает рекомендации. Анализируются трудности, с которыми столкнулись преподаватели и студенты при переходе на дистанционное обучение. Затрагиваются проблемы, связанные с технологической и методической подготовленностью профессорского-преподавательского состава, а также с технической оснащенностью учебных заведений. В статье приводятся выводы, обусловленные опытом преподавания английского языка в вузе в период самоизоляции. Приводятся мнения различных ученых относительно настоящего и будущего онлайн-образования. В статье также разбираются возможные учебные, психологические и социальные проблемы, с которыми сталкивается студент в новых условиях. По каждой проблеме приводятся подробные рекомендации.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, пандемия COVID-19, выводы, рекомендации, техническая оснащенность, психологические и социальные проблемы, мотивация, традиционные академические методики.**

Год работы в условиях дистанционного обучения заставил преподавателей пересмотреть основы педагогического процесса. В итоге пришлось отказаться от некоторых базовых технологий, которые не работают в условиях онлайн-преподавания. В этой статье нам хотелось бы поделиться опытом преподавания в университете в новых условиях, сделать некоторые выводы, представить рекомендации.

Мы регулярно сталкиваемся с различными суждениями о дистанционном обучении. Некоторые из них являются мифами, подпитываемыми желтой прессой и страхами родителей и студентов. Многие преподаватели и студенты считают, что в дистанционном обучении нет ничего плохого. У учебных заведений сейчас просто нет выбора, они могут оставить учеников без занятий, а учителей – без работы. Или они могут адаптироваться к новым реалиям. Другой вопрос: какие знания получили учащиеся при данной форме обучения?

Безусловно, резкая смена типа обучения отразилась не только на учащихся, но и на профессорско-преподавательском составе. Теперь от методологического подхода, который выберет преподаватель, зависит успех новой системы. «Педагог может разработать и создать структурированную задачу, которая организует групповую работу» [1, с. 18].

При этом многие учителя, которые никогда раньше не имели такого опыта и не прошли достаточной подготовки в области цифровых технологий, оказались неподготовленными к этому процессу. Причем эта проблема не локальная, а международная. С учетом экстремальной обстановки ожидалось, что преподаватели проявят инициативу и вольются в новый процесс самостоятельно, а не будут ждать поддержки извне. Однако ситуация до сих пор остается непростой. Учителя, обладающие ограниченными навыками в области дистанционного обу-

чения, сталкиваются с трудностями и справляются с ними в одиночку, не прерывая процесса обучения. Помимо этого, ресурсы университета, доступ учащихся к цифровым инструментам и их способность использовать эти инструменты, материальная оснащенность учебного заведения и самих учащихся существенно влияют на уровень дистанционного обучения. В частности, преподаватели, работающие в неблагополучных регионах, сталкиваются с большими трудностями в этом процессе и в отдельных случаях не имеют возможности связаться со своими студентами. Более того, даже если преподаватели обладают достаточными техническими навыками и могут связаться со всеми учащимися через каналы связи, дистанционное обучение может оказаться неподходящим для некоторых возрастных групп, а также студентов с низким уровнем как общего образования, так и владения иностранным языком. Кроме того, педагогические методы и стратегии, используемые при дистанционном обучении, должны отличаться от тех, которые используются в классе. В частности, «содержанием образования, особенности которого состоят в вариативной избыточности, модульной структуре, разнообразии форм предоставления учебного материала и деятельности по овладению им, а также в методической информации с использованием традиционных и технико-технологических средств» [2, с. 112].

Чтобы обеспечить вовлеченность и мотивацию студентов, следить за обучением, поддерживать учащихся удаленно, преподавателям приходится использовать новые методы и прилагать больше усилий. Учитывая то, что даже в аудитории довольно сложно организовать обучение в соответствии с потребностями учащихся с разным уровнем подготовки, попытки организовать это дистанционно еще больше усложняют работу педагогического состава.

Учебные заведения и семьи не были готовы к столь драматическому и масштабному переходу к дистанционному обучению. Интернет-оснащение тоже не было готово. Как выяснилось, у многих студентов и преподавателей нет доступа к Интернету и таких устройств, как ноутбук. Во многих семьях есть несколько человек на один ноутбук, при этом сразу несколько студентов и школьников занимаются одновременно.

Основные проблемы, препятствующие дистанционному обучению – это человеческий фактор и технические возможности населения, а точнее – их отсутствие. Поэтому в некоторых регионах прибегают к альтернативным средствам связи. В провинции не в каждой семье есть компьютер, но телевизор есть у всех. Там компьютер был заменен телевидением и мессенджерами. Однако преподавание через телевидение затруднено по нескольким причинам. Требуется дополнительное время для записи видеороликов, их нужно редактировать, дублировать и выбрать необходимый сценарий для видеоурока. Но, несмотря на все усилия, многие студенты и преподаватели отмечают снижение мотивации при таком виде обучения. Многие называют это главной проблемой дистанционного образования. Из-за отсутствия «живой» практики падает уровень знаний.

Еще одна проблема заключается в отсутствии мгновенного контроля со стороны преподавателя, на который рефлекторно настроен мозг учащегося. Невозможно ни увидеть, ни услышать, ни почувствовать эмоциональную реакцию преподавателя. Выясняется, что личное взаимодействие необходимо для успешного процесса усвоения знаний. Это считают недостатком сами студенты вузов. Кроме того, возникает опасность недостоверности информации. «Серьезной проблемой представляется нарастание цифровой дезинформации. В паутине представлены многочисленные материалы по одной и той же проблеме, разобраться в которых сложно даже преподавателю. Не секрет, что в Интернете размещается множество рекламной и «фейковой», заведомо ложной информации, которую студентам очень сложно оценить» [3, с. 69].

Еще одна проблема – отсутствие социализации и затрудненность личного общения. Невозможно ограничить общение мессенджерами и онлайн-трансляциями. Это дезориентирует молодое поколение и ведет к серьезным социальным проблемам.

По мнению некоторых ученых, пандемия подорвала существующую систему образования, потому что та уже теряла свою актуальность. «К сожалению, есть школы, где продолжают уделять внимание традиционным академическим методикам и «механическому обучению», а не таким навыкам, как критическое мышление и способность к адаптации, которые являются залогом успеха в будущем» [4, с. 3].

В своей книге «21 урок для 21 века» израильский историк Юваль Ной Харари высказывает свой нестандартный взгляд на историческое назначение дистанционного обучения. «Может ли переход к онлайн-обучению стать катализатором создания нового, более эффективного метода обучения студентов. В то время как некоторые опасаются, что поспешный характер перехода к Интернету может помешать достижению этой цели, другие планируют сделать электронное обучение частью своей «новой нормы» после того, как испытали преимущества на собственном опыте» [5, с. 48].

Ранее упоминалось, насколько возросла нагрузка преподавателей в условиях дистанционного обучения. Что касается студентов, то они также сталкиваются с повышенной нагрузкой. Обилие новых форм заданий, которые студенту следует проделать самостоятельно, требует гораздо больше времени, когда курс преподается онлайн.

Вдобавок ко всей дополнительной работе кто-то, возможно, более склонен откладывать выполнение заданий на потом. В системе дистанционного обучения это ведет к стремительному отставанию. Это в сочетании с более интенсивной рабочей нагрузкой ведет к потенциальному кризису.

Еще одна известная проблема, с которой сталкиваются студенты, обучающиеся онлайн, – это более жесткие экзамены. Поскольку преподаватели оценивают студентов с помощью тестов и при этом не могут легко контролировать их выполнение, были реализованы некоторые стратегии, гарантирующие самостоятельную работу студентов. Иногда это означает, что эти тесты сложнее, чем те, которые предназначены для выполнения в классе, или что преподаватели будут следить за вашей навигацией по экрану компьютера. Неточное соблюдение правил может означать академическое нарушение, и это еще одна причина стресса.

Однако для некоторых студентов формат экзамена, предлагаемый при онлайн-обучении, действительно идет на пользу. Преподаватели, в частности, могут преобразовать формат тестов или попросить студентов написать эссе вместо экзаменов, что является преимуществом для студентов, которым больше импонирует эта форма работы.

Отсутствие прямого контакта с однокурсником во время занятия в виртуальном пространстве означает, что найти кого-то, с кем можно поговорить о вашей проблеме, может быть намного сложнее, чем в то время, когда вы учились офлайн.

Дистанционное обучение – это плохо? Нет, совсем нет. В дистанционном обучении есть много замечательных вещей, и некоторые студенты говорят, что им нравится гибкость, присущая этой модели. Организованные и мотивированные студенты могут действительно продвигаться вперед в своей работе, а это означает, что промежуточные экзамены больше не вызывают стресса. Также есть возможность работать из любой локации. Вы можете оставаться дома, экономя деньги, живя с семьей, и при этом выполнять свою работу. Также нет необходимости тратить время на дорогу, что для многих студентов может составлять значительную часть дня.

Наконец, и это очевидно, при онлайн-обучении уменьшается вероятность заражения вирусом COVID-19, что является одной из важнейших причин перехода на дистанционное обучение.

Рекомендации

В некоторых случаях приходится адаптироваться к изменениям формы обучения, так как программа, на которую студент зарегистрировался, будет проходить в другом формате. Например, студенты, которые ожидали, что будут проводить эксперименты в лабораторных условиях, могут больше не получить тот опыт, на который они рассчитывали. Или же может отмениться практика за границей в связи с закрытием границ.

Конечно, такая ситуация может повлиять на мотивацию. Не всем дается способность к адаптации, поэтому изменения академического процесса не всем даются легко. Самое полезное в данной ситуации – это прекратить рефлексировать. Вместо того чтобы думать о том, что могло бы быть, лучше сосредоточиться на тех вещах, которые реально выполнить в онлайн-среде. Не следует забывать, что это вынужденная мера, но даже сейчас вы пребываете в одном пространстве со своими сверстниками, людьми, которые находятся в такой же сложной ситуации. Осознание того, что вы не одиноки, – важная часть адаптации.

Учеба за пределами кампуса может быть действительно сложной задачей, но если вы следуете правильным стратегиям, некоторые недостатки дистанционного обучения можно смягчить.

Вот несколько рекомендаций для максимально эффективного использования дистанционного обучения:

1. Составьте расписание.

Важно установить распорядок дня. При дистанционном обучении становится намного проще сказать: «О, я просто посмотрю эту лекцию завтра», но тогда завтра превращается в послезавтра, и в итоге вы сильно отстаете и не можете наверстать упущенное. Даже если лекции предлагаются асинхронно, установите еженедельное время, когда вы будете смотреть лекцию по данному предмету. Запишите это в свой календарь и придерживайтесь расписания. По такому же принципу распланируйте выполнение домашних заданий.

2. Составьте план, чтобы оставаться мотивированным.

При стандартной модели обучения студенты наиболее мотивированы первые несколько недель семестра. Примерно ко второму месяцу количество заданий накапливается, и мотивация ослабевает. В сетевых условиях эта ситуация усугубляется: находясь в изоляции, вы легче отвлекаетесь на «более важные» дела. Продолжайте напоминать себе, что курс – это последовательное усвоение материала, и его нельзя пройти полностью в последнюю минуту.

3. Включите камеру и активно участвуйте в лекциях и семинарах.

Преподаватели любят увлеченных студентов, а для вас это, безусловно, полезно, поэтому включение камеры и участие в лекции или семинаре не только гарантирует, что преподаватель знает, кто вы, но и сохраняет с вами эмоциональный контакт. К тому же это заставляет вас отвечать на вопросы, то есть быть активным.

4. Посещайте консультации, даже если у вас нет конкретных вопросов.

Консультации могут проводиться онлайн, но они по-прежнему очень ценны. Многие студенты считают, что они должны посещать консультации только в том случае, если у них есть очень конкретный вопрос по курсу или задолженность. Но это не так. Преподаватели любят озвучивать свои ожидания, поэтому посещение консультаций не только поможет вам сохранить мотивацию, но вы

также узнаете, что преподаватель ожидает от своего курса и от вас лично, и сможете выполнить эти требования.

5. Скорректируйте свой день и находите время для отдыха.

Некоторые студенты из других регионов уезжают домой на время карантина. И тут гибкость онлайн-классов можно рассматривать как преимущество, но если вы живете в часовом поясе, который резко отличается от того, в котором проходят ваши синхронные занятия, это приводит к сдвигу ваших биологических часов. В этой ситуации необходимо находить время для сна и отдыха. И хотя это далеко не идеальная ситуация, помните, что ваш курс – это временное явление, а сон необходим для вашего здоровья и успеха.

6. Находите возможность общения.

Тот факт, что университеты переведены на работу онлайн, не означает, что все другие мероприятия отменены. Есть сообщества и клубы, которые все еще работают, поэтому попробуйте выбрать тот, который связан с вашей областью интересов, и участвуйте в его мероприятиях. Это единственно возможная альтернатива социализации внутри кампуса.

Высшее образование, без сомнения, изменилось (возможно, навсегда) в результате пандемии COVID-19. Хотя когда-то дистанционное обучение рассматривалось как уступающий вариант очному обучению, сейчас это единственный вариант для многих университетов.

На одних студентов дистанционное обучение оказало большее влияние, чем на других. Это может быть связано с личными особенностями. Некоторые студенты, в частности интроверты, предпочитают онлайн-обучение очному; другие никогда не допускали мысли, что можно учиться, целый день сидя перед компьютером. Но, несмотря на гибкость и небрежный дресс-код, присущие дистанционной модели, остаются некоторые серьезные проблемы. Они обусловлены недостаточной подготовленностью персонала и отсутствием проверенных методик, рассчитанных на университетские программы.

Независимо от степени вашей удовлетворённости, важно помнить, что вы не можете изменить ситуацию; дистанционное обучение в университетах останется, по крайней мере, в ближайшее время. Однако если вы сможете увидеть положительные моменты, научитесь справляться с ситуацией: время, проведенное онлайн, не станет потерянным, и полученный диплом будет на деле соответствовать степени и статусу выбранного университета.

В заключение хотелось бы обобщить мнения студентов Финансового университета (г. Москва), которые, на мой взгляд, очень точно передают социальные, профессиональные и бытовые проблемы, возникшие при переходе вузов на дистанционное обучение.

Вторая волна дистанционного обучения внесла некоторые изменения в образовательный процесс, эти изменения исходят из глубин человеческого сознания, которому пришлось переосмыслить многие аспекты учебной деятельности и адаптироваться под формат виртуального социального поведения. Результатом стала быстрая мобилизация человеческого мозга под дистанционное обучение, за которым стоят многие послабления привычной жизни – это и меньшее количество домашнего задания, и ограниченный личный контакт с учащимися и преподавателями. Большое количество свободного времени – ценный ресурс, распоряжаться им могут далеко не все, отсюда вытекают и проблемы онлайн-обучения: снижение продуктивности, нежелание трудиться, общаться. Возвращение в стены университета – очередной стресс для нервной системы, которая только что заставила организм быстро адаптироваться к онлайн-формату. За этим последовали изменения учебного процесса, которые выражаются в стремлении преподавателей озадачивать учеников большим объемом домашнего задания и прочими делами, ведь наш мозг, настроившийся отдыхать в дистанционной форме, теперь вынужден работать в полном объеме. А ученики, отвыкшие от общества, вынуждены быстро интегрировать в него, привнося все свои прежние ценности и принимая их от других ребят. Скорее всего, данные тенденции имеют свой логический конец, который произойдет летом. Должно пройти время, прежде чем былые образовательные процессы вступят в силу, и учеба приобретет свою былую привлекательность.

Представляется важным отметить одну особенность, связанную с внедрением дистанционного образования. Тотальная смена модели произошла не в силу естественных причин, а явилась вынужденной мерой в критических условиях. Сущность этой модели только в процессе изучения и, без сомнения, появится много новых исследований, новые интересные гипотезы. Однако уже сейчас возникает вопрос: возможно, и само дистанционное образование не является естественным методом и противоречит гуманитарным основам образовательного процесса?

Дистанционное обучение, как форма педагогического процесса, будет еще долго исследоваться и корректироваться. Очевидно одно: в настоящий момент мир столкнулся с тяжелой проблемой, затронувшей все сферы жизни. При всей сложности момента нам следует превратить эту чрезвычайную ситуацию в возможность для дальнейшего развития международного сотрудничества и обмена опытом, навыками и капиталом для создания глобальной сети онлайн-образования.

Библиографический список

1. Than C.M., Werner J.M. Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2005; Vol. 11, № 2, 15 – 25.
2. Зайченко Т.П. *Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения.* Санкт-Петербург: Астерион, 2004.
3. Цыгалов Ю.М. Эффекты и риски дистанционного образования в высшей школе. *Управленческое консультирование.* 2020; № 10: 61 – 73.
4. Horn M. Covid-19 Boost to Online Learning May Backfire Education. *Next.* 2020.
5. Харари Ю.Н. *21 урок для 21 века*. Синдбад, 2018.

References

1. Than C.M., Werner J.M. Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2005; Vol. 11, № 2, 15 – 25.
2. Zajchenko T.P. *Invariantnaya organizacionno-didakticheskaya sistema distancionnogo obucheniya.* Sankt-Peterburg: Asterion, 2004.
3. Cygalov Yu.M. `Effekty i riski distancionnogo obrazovaniya v vysshej shkole. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2020; № 10: 61 – 73.
4. Horn M. Covid-19 Boost to Online Learning May Backfire Education. *Next.* 2020.
5. Harari Yu.N. *21 urok dlya 21 veka*. Sindbad, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.05.21

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-225-228

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia),*
E-mail: o.blokh2011@yandex.ru

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS OF ACCORDION PLAYERS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article substantiates relevance of the process of formation of motivational readiness of students of accordion players in institutions of additional education of children. The article deals with difficulties of the initial stage of training, which is associated with the setting of the performing apparatus, the development of the necessary complex of articulation, basic strokes, performing techniques and methods of sound production, sound science, as well as the ergonomics of the instrument, the topography of its keyboards. It reveals the physical, physiological and psychological nature of the performing art of accordionists. The expediency of organizing a specialized preparatory stage aimed at forming the motivational readiness of novice accordion players, within which a complex overcoming of physical, physiological and psychological difficulties is carried out, is justified. It is proved that on its basis it becomes possible, without losing sight of the details of the technological and psychological order, to master scrupulously, gradually and consistently the basics of sound production and sound science, active and inertial, reproductive and productive performing actions-movements, taking into account the unity of form and content, stylistic and genre, technical and artistic-figurative, articulation and stroke, emotional-sensory and logical-semantic, canonical and specific, traditional and innovative principles. It is suggested that the training of young accordionists to play the related instruments, including the piano, can optimize and make more effective the process of forming their motivational readiness. In conclusion, the study of the issues under consideration is a promising direction in the field of pedagogy and psychology of musical and instrumental performance, which largely determines the process of reforming and modernizing the modern system of additional education for children.

Key words: **motivational readiness, specialized preparatory stage, learning accordionists, accordion, formation, teachers, initial training.**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки,*
E-mail: o.blokh2011@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ АККОРДЕОНИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье обосновывается актуальность процесса формирования мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов в учреждениях дополнительного образования детей. Рассматриваются сложности и трудности начального этапа обучения, который связан с постановкой исполнительского аппарата, освоением необходимого комплекса артикуляционной подачи, основных штрихов, исполнительских приемов и способов звукоизвлечения, звуковедения, а также эргономикой инструмента, топографией его клавиатур. Раскрывается физическая, физиологическая и психологическая природа исполнительского искусства аккордеонистов. Обосновывается целесообразность организации специализированного подготовительного этапа, направленного на формирование мотивационной готовности начинающих обучающихся аккордеонистов, в рамках которого осуществляется комплексное преодоление физических, физиологических и психологических трудностей и сложностей. Доказывается, что на его основе появляется возможность, не выпуская из поля зрения деталей технологического и психологического порядка, осваивать скрупулезно, постепенно и последовательно азы звукоизвлечения и звуковедения, активных и инерционных, репродуктивных и продуктивных исполнительских действий-движений, учитывая единство формы и содержания, стилистического и жанрового, технического и художественно-образного, артикуляционного и штрихового, эмоционально-чувственного и логико-смыслового, канонического и специфического, традиционного и новационного начал. Высказывается предположение о том, что обучение юных аккордеонистов на смежных инструментах, включая фортепиано, может оптимизировать, сделать более эффективным процесс формирования их мотивационной готовности. В заключение делается вывод: изучение рассматриваемых вопросов представляет перспективное направление в области педагогики и психологии музыкально-инструментального исполнительства, во многом определяет процесс реформирования и модернизации современной системы дополнительного образования детей.

Ключевые слова: **мотивационная готовность, специализированный подготовительный этап, обучающиеся аккордеонисты, аккордеон, формирование, педагоги, начальное обучение.**

Начальный этап обучения аккордеонистов был и остается во многом непредсказуемым, «загадочным», сложным как для педагогов, так и для самих исполнителей. Об этом высказывался целый ряд исследователей, педагогов класса аккордеона (баяна): В.П. Власов, М.А. Двилянский, А.И. Дмитриев, Ю.П. Дранга, Б.М. Егоров, М.И. Имханицкий, Н.А. Кравцов, Ф.Р. Липс, А.М. Мирек, В.М. Назимов, В.Е. Орлов, В.А. Семенов, Б.Д. Тихонов, Р.Ю. Шайхутдинов, О.М. Шаров, Г.И. Шахов, Ю.Г. Ястребов и др.

Чем обусловлена подобная педагогическая ситуация? Первые трудности, связанные с постановкой исполнительского аппарата, освоением принципов, способов звукоизвлечения, звуковедения, снятия звуков, артикуляционной подачи, видов аппликатуры, часто «убивают» не только первый порыв к освоению игры на инструменте, но и перманентный музыкальный интерес, перспективность художественно-образовательного процесса в целом. Почему приятные ожидания, заветную мечту начинающих аккордеонистов порой сменяют разочарование, неверие в собственные силы, потеря перспективности обучения, уход из класса в конечном итоге? Каковы причины неудач юных музыкантов? Каким образом можно им помочь и что для этого следует предпринять? Перечисленные вопросы в значительной степени сегодня актуализируются, ждут своего скорейшего разрешения.

Данную проблематику следует рассматривать на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях, в русле формирования мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов. Однобокий подход не позволит до конца исправить сложившуюся ситуацию в учреждениях дополнительного образования детей. Соответственно станет невозможным получение педагогами и учащимися необходимых целостных знаний.

Неслучайно Е.С. Рапацевич указывал: «Среди основных задач, стоящих в настоящее время пред нашей школой и перед каждым педагогом, нет другой, более важной и в то же время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе. Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих дальнейшей учебе ребенка значимый для него смысл, в свете которого его собственная учебная деятельность становилась бы для него сама по себе жизненно важной целью, а не только средством для достижения других целей, является крайне необходимым, без чего дальнейшая учеба школьника может оказаться просто невозможной» [1, с. 445].

Начинающие аккордеонисты без предварительной подготовки, как правило, не справляются с физическими, физиологическими и психологическими нагрузками. Бремя «сопротивления» инструмента, требования педагогов, учебные планы, ожидания родителей скорейших результатов в большинстве случаев выбивают их из колеи. Часто превращают, казалось бы, увлекательный процесс в мучительные занятия, сплошное неудовлетворение.

Дети, попадая в класс, начинают знакомиться с инструментом. Вес инструмента (от 5 до 9 кг), его габариты, наличие двух клавиатур, предназначенных для левой и правой руки, соответствующих ремней (требующих подгонки), плюс поперечного ремня, а также – для тяги меха – создают большие трудности в физическом и интеллектуальном плане. Процесс звукоизвлечения, звуковедения оказывается в достаточной степени трудоемким. Только одно движение меха предполагает наличие большой физической силы. Чтобы извлечь нужный звук, надо сначала правильным пальцем (согласно аппликатуре) попасть на требуемую клавишу или кнопку, определенным способом воздействовать на них (нажим, удар, толчок, скольжение /glissando/) и при этом потянуть мех соответствующим образом. Техника ведения меха представляет отдельный вид, активно влияющий на характер звука, его художественно-образную наполненность. О классификации исполнительской техники убедительно высказывался Ф.Р. Липс: «Вся техника баяниста (аккордеониста) может быть подразделена на мелкую (пальцевую) и крупную, а также на технику игры мехом и технику звукоизвлечения, то есть, в сущности, все, чем занимается исполнитель, начиная с прикосновения к клавише, есть техника. К мелкой технике относятся различные гаммообразные и арпеджированные пассажи, мелизмы, пальцевые репетиции, двойные ноты; к крупной – пальцевые тремоло, октавы, аккорды, скачки, кистевая техника» [2, с. 73].

В исполнительской практике юных музыкантов еще осваиваются основные виды артикуляции, исполнительские приемы (например, вибрато, репетиции, тремоло мехом), штрихи (legato, staccato, non legato, tenuto), музыкальные сочинения гамофонно-гармонического и полифонического склада, относящиеся к кантилене, моторике, дикломации. М.И. Имханицкий указывал, что «систематизацию штрихов в качестве важнейших деталей артикуляции логичнее осуществлять, как и саму артикуляцию, на основе определенной степени твердости или мягкости рождения тонов. При артикуляционном детализировании представляется возможным выделить семь универсальных штрихов. Они объединяются в две контрастные группы. Одна группа – мягкие legato, tenuto, portato и non legato, другая – твердые marcato, staccato, martelé» [3, с. 222].

Выбор и нажатие регистров – тоже процесс, связанный со вниманием исполнителей, координацией движений, представлениями звуков-образов с конкретными тембральными свойствами. В этом смысле учащемуся нужно знать возможности своего инструмента. В настоящее время получили распространение конструкции аккордеона, имеющие от 5 до 13 регистров на органно-фортепианной клавиатуре и от 3 до 5 – на кнопочной клавиатуре, предназначенной для левой руки. Существуют варианты с размещением регистров-подбородников в верхней части грифа инструмента.

Помимо художественно-образной составляющей в исполнительском процессе начинающему аккордеонисту важно получить навыки включения и переключения регистров в различных местах, на двух клавиатурах с учетом имеющегося свойства транспонирования (например, регистр «фагот» транспонирует на октаву вниз, а «пикколо» – на октаву вверх, «челеста» – *loco* /в своей октаве/, без транспонирования и т.д.). Нажатие регистра следует производить соразмерно с метроритмической и темпоритмической конфигурацией музыкального произведения. Применение регистров не должно быть назойливым, наносить урон технической стороне исполнения. Говоря об исполнении клавирных сочинений на аккордеоне, В.Е. Орлов подчеркивал: «Несомненно определенное тембровое соответствие аккордеона клавиру, конечно, при условии грамотно подобранных регистров. Сама структура звукоизвлечения, когда со снятием пальца звук исчезает, также очень роднит аккордеон и клавир» [4, с. 19].

Становится очевидным, что тембральные возможности инструмента могут не только представлять богатство звуковых красок, но и позволяют расширить диапазон за счет верхней и нижней тесситуры. Получить соответствующие навыки уже на начальном этапе обучения – значить встать на путь интересных творческих поисков, обеспечить развитие потребности к исполнительскому искусству на аккордеоне.

О трудностях исполнения на аккордеоне многократно высказывался Н.А. Кравцов: «1. Для органно-фортепианной клавиатуры аккордеона ограничивается выбор композиционно-технических структур с широко разнесенными голосами. 2. Не всегда доступно слитное соединение голосов аккордовой фактуры, например, в условиях скольжения пальцев с белой на черную клавишу. 3. В пассажах, состоящих из двойных нот, с возрастанием интервала параллельных голосов, начиная с кварты, невозможно достигнуть истинного legato, кроме того, при этих же условиях резко сокращается выбор исполнительских аппликатур. 4. Различие белых и черных клавиш (размещение узких частей игровых площадок белых клавиш в углублениях между боковыми ребрами черных) требует от исполнителя напряженного контроля над игровыми действиями, высокой пси-

хологической организации игры, что, в частности, усложняет процессы транспозиции и чтения нот с листа» [5, с. 12]

Сразу все взять под контроль, удерживать в памяти большое количество процессов (физических, физиологических, психологических, а также технических и художественно-образных) начинающий аккордеонист не в состоянии. Но, ему необходимо одновременно:

- контролировать себя в плане постановки исполнительского аппарата (адекватно использовать опорные точки, не допуская скованности, зажимов, технологических сбоев);
- ориентироваться в топографии клавиатур (клавишной, кнопочной);
- чувствовать и знать эргономические свойства инструмента (например, качество меха, трудоемкость нажатия на клавишу (кнопку) в момент появления звука, возможности звуковой палитры, ощущение мензуры (расстояния от «до» до соседнего «до» другой октавы) и т.п.;
- быть внимательным в отношении процессов звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука (применять необходимые способы игры, исполнительские приемы, штрихи);
- играть при помощи рациональной аппликатуры;
- координировать исполнительские действия-движения, делать их более управляемыми, выразительными;
- держать в памяти искомые звуки-образы;
- соразмерно с художественно-образным содержанием, технично (без ущерба для исполнения) использовать регистры;
- постепенно готовить себя к публичному выступлению (в техническом, психологическом и художественно-образном плане) [6].

Донотный период в традиционном понимании, получивший распространение в современной практике предварительной подготовки музыкантов-исполнителей, не в состоянии помочь в решении вопросов рассматриваемой проблематики.

Речь должна идти о специализированном подготовительном этапе, направленном на формирование мотивационной готовности начинающих обучающихся аккордеонистов. В рамках этого процесса следует учитывать трудности, сложности физического, физиологического и психологического порядка. На базе подобной детализировано-целостной работы появляется возможность, не выпуская из поля зрения «мелочей» технологического и психологического порядка, скрупулезно, постепенно и последовательно осваивать азы звукоизвлечения и звуковедения, активных и инерционных исполнительских действий, репродуктивных и продуктивных движений в единстве:

- стилистического и жанрового;
- формы и содержания;
- технического и художественно-образного;
- артикуляционного и штрихового;
- эмоционально-чувственного и логико-смыслового;
- канонического и специфического;
- традиционного и новационного.

Для формирования и сохранения мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов, помимо общеоздоровительных мероприятий (режим, зарядка, гигиена, прогулки, сбалансированное питание, спорт /например, легкая атлетика, плавание/), музыкально-теоретических занятий, следует применять в образовательной практике:

- упражнения для развития культуры звукообразования, звуковедения (например, рождение звуков на pp /pianissimo/ с постепенным переходом к f / forte/ в медленном темпе, на legato, размер 4/4, на разжим и сжим меха);
- упражнения для освоения музыкальной речи (мотив, фраза, предложение, период и т.д.) с соблюдением четкой и незаметной смены меха;
- упражнения для отработки смены позиций на базе диатонической и хроматической гаммаобразной фактуры, арпеджированных, терцовых и аккордовых построений в аппликатурных режимах с подкладыванием первого пальца (1-2-1…; 1-3-1…; 1-4-1…);
- упражнения для освоения основного штрихового спектра (legato, staccato, non legato) в разных темпах, от медленного до быстрого;
- упражнения для отработки разнообразной артикуляционной подачи (слитно-раздельного и акцентно-безакцентного исполнения);
- инструктивно-тренировочный материал (упражнения, этюды, творческие задания) для игры в рамках простых, сложных и смешанных размеров (например, 2/4, 3/4, 4/4, 5/4, 3/8, 6/8, 7/8) и т.п.;
- упражнения для освоения разнообразной мелизматики (трелей, мордентов, форшлагов, тремоло);
- упражнения для развития умения играть в различных метроритмических и темпоритмических структурах [6];
- упражнения вне инструмента на базе идеомоторных актов для развития внутреннего слуха, моторно-двигательного контроля в разнообразных аппликатурных режимах (например, на столе).

Специализированный подготовительный этап, направленный на формирование мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов, может и должен включать в себя процесс освоения фортепиано. Его родственная клавиатура, чуть большая трудоемкость нажатия клавиш по сравнению с аккордеоном, несколько увеличенная мензура и вместе с тем удобное, комфортное расположение инструмента, находящегося почти целиком в поле зрения, создают эффект тренажера. Развитие мышц пальцев, кистевой эластичности, координации, независимости исполнительских действий-движений, а также удобные условия для визуального, слухо-двигательного контроля на этом этапе обучения игре на фортепиано приобретают первостепенное значение для юных аккордеонистов. Большую пользу может принести не только развитие правой руки, но и левой. Кнопочная клавиатура аккордеона (готовый вариант) в начале обучения предусматривает, в основном, примитивные, схематичные движения левой руки, Их развивающий физиологический эффект достаточно мал. Поэтому, как правило, более развитая фактура, предназначенная для исполнения левой рукой на фортепиано, может служить важным развивающим звеном в процессе технического становления юных аккордеонистов.

Перспективы обучения на смежных инструментах, имеющих органно-фортепианную клавиатуру (фортепиано, электропиано, гармошка рояльная, металлофон, ксилофон), участие в концертах, конкурсах, применение игровых элементов на занятиях специализированного подготовительного этапа («Музыкальные путешествия по странам и континентам», «Мы рисуем звуками», «Угадай инструмент, мелодию» и др.) могут оптимизировать, сделать более эффективным процесс формирования мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов.

На основе изложенного выше следует заключить:

1. Формирование мотивационной готовности обучающихся аккордеонистов в учреждениях дополнительного образования детей представляет актуальную проблему для исследователей.
2. В русле решения заявленной проблематики целесообразным является организация специализированного подготовительного этапа, направленного на формирование мотивационной готовности начинающих обучающихся аккордеонистов, в рамках которого осуществляется комплексное преодоление физических, физиологических и психологических трудностей и сложностей.
3. На основе специализированного подготовительного этапа появляется возможность, не выпуская из поля зрения «мелочей» технологического и психологического порядка, скрупулезно, постепенно и последовательно осваивать азы звукоизвлечения и звуковедения, активных и инерционных, репродуктивных и продуктивных исполнительских действий-движений, учитывая единство формы и содержания, стилистического и жанрового, технического и художественно-образного, артикуляционного и штрихового, эмоционально-чувственного и логико-смыслового, канонического и специфического, традиционного и новационного начал.
4. Обучение юных аккордеонистов на смежных инструментах, включая фортепиано, может оптимизировать, сделать более эффективным процесс формирования их мотивационной готовности.
5. Изучение рассматриваемых вопросов представляет перспективное направление в области педагогики и психологии музыкально-инструментального исполнительства, во многом определяет процесс реформирования и модернизации современной системы дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
2. Липс Ф.Р. *Искусство игры на баян*. Москва: Музыка, 1998.
3. Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2014.
4. Орлов В.Е. Некоторые вопросы исполнения клавирных произведений XVI – XVII веков на аккордеоне. *Аккордеонно-баянное исполнительство: Вопросы методики, теории и истории*. Санкт-Петербург: Композитор, 2006: 17 – 52.
5. Кравцов Н.А. *Аккордеон XXI века*. Санкт-Петербург: МСТ, 2004.
6. Блок О.А. *Путь к техническому совершенству аккордеонистов: Учебно-методическое пособие*. Москва: ВИНИТИ, 2012.
7. *Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства: Сборник трудов*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2010.
8. Имханицкий М.И. *История баянного и аккордеонного искусства:* учебное пособие. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2006.
9. Имханицкий М.И. *Музыка зарубежных композиторов для баяна и аккордеона:* учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2004.

References

1. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
2. Lips F.R. *Iskusstvo igry na bayan*. Moskva: Muzyka, 1998.
3. Imhanickij M.I. *Novoe ob artikulyacii i shtrihah v muzykal'nom intonirovanii*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2014.

4. Orlov V.E. Nekotorye voprosy ispolneniya klavirnyh proizvedenij XVI – XVII vekov na akkordeone. *Akkordeonno-bayannoe ispolnitel'stvo: Voprosy metodiki, teorii i istorii.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2006: 17 – 52.
5. Kravcov N.A. *Akkordeon XXI veka*. Sankt-Peterburg: MST, 2004.
6. Blok O.A. *Put' k tehnicheskomu sovershenstvu akkordeonistov: Uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: VINITI, 2012.
7. *Voprosy sovremennogo bayannogo i akkordeonnogo iskusstva: Sbornik trudov*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2010.
8. Imhanickij M.I. *Istoriya bayannogo i akkordeonnogo iskusstva:* uchebnoe posobie. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2006.
9. Imhanickij M.I. *Muzyka zarubezhnyh kompozitorov dlya bayana i akkordeona:* uchebnoe posobie dlya muzykal'nyh vuzov i uchilisch. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 785.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-228-230

***Romanova M.A.**, MA, orchestra conductor (Moscow, Russia), E-mail: conductorcomposermaria@gmail.com*

ABOUT THE SPECIFICS AND THE CONTENT OF THE IMPROVING OF PERFORMING SKILLS OF STUDENTS IN CLASS OF LYRIC OPERA AND SYMPHONY ORCHESTRA CODUCTING. The process of improving of performing skills of students in class of lyric opera and symphony orchestra conducting takes an important place in educational practice. It is necessary to raise the quality level of orchestral performance. Improving students' conducting skills is a laborious, multifaceted, multi-layered, multi-element process that requires attention, comprehension, and a deep methodological approach on the part of the teacher. The included spiritual and creative conductor's performance activates the accuracy and artistic fullness of the musical fabric, affects the individualization of the orchestral sound. The contemporary performing art of the conducting is a strategically important, dominant link in the context of the orchestral performance. The process covers a whole palette of aspects: management of a musical group, individual work (preparatory, pre-orchestral), the art of interpretation, the conductor's language, artistic, oratory data, the presence of philosophical, as well as analytical, intuitive, visual-figurative, visual-effective, substantive, tactile thinking. This phenomenon is a summative component that largely determines the quality of education. The task deserves understanding both on the part of teachers and on the part of students. At present, the practical experience of conducting is in many ways ahead of its theoretical understanding. The pedagogical process needs methodological support aimed at disclosing conducting skills and deepening skills.

Key words: **performing skill, orchestra conducting, lyric opera conducting, educational practice, orchestral performance, methodological approach, musical fabric, orchestral sound, art of interpretation, conductor's language, artistic thinking, tactile thinking, quality of education, practical experience, theoretical understanding, pedagogical process, methodological support, conducting skills, deepening skills.**

***М.А. Романова**, магистр, оркестровый дирижер, г. Москва, E-mail: conductorcomposermaria@gmail.com*

О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ОПЕРНО-СИМФОНИЧЕСКОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

Процесс совершенствования исполнительского мастерства обучающихся в классе оперно-симфонического дирижирования занимает важное место в учебной практике. Он необходим для подъема качественного уровня оркестрового исполнения. Повышение дирижерского мастерства обучающегося – трудоемкий, многогранный, многослойный, многоэлементный процесс, требующий внимания, осмысления, глубокого методического подхода со стороны преподавателя. Включенное духовно-творческое дирижерское исполнение активизирует точность и художественную наполненность музыкальной ткани, влияет на индивидуализированность оркестрового звучания. Современное исполнительское искусство дирижирования – стратегически важное, доминантное звено в контексте оркестрового исполнения. Данный процесс охватывает целую палитру аспектов: управление музыкальным коллективом, индивидуальная работа (подготовительная, предоркестровая), искусство интерпретации, язык дирижера, артистические, ораторские данные, наличие философского, а также аналитического, интуитивного, наглядно-образного, наглядно-действенного, предметно-действенного, тактильного мышления. Этот феномен представляет собой итогово-образующую составляющую, которая во многом определяет качество обучения. Данная задача заслуживает осмысления как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся. В настоящее время практический опыт дирижирования во многом опережает его теоретическое понимание. Педагогический процесс нуждается в методическом обеспечении, направленном на раскрытие дирижерского мастерства и углубление навыков.

Ключевые слова: **исполнительское мастерство, оркестровое дирижирование, лирическое оперное дирижирование, образовательная практика, оркестровое исполнение, методологический подход, музыкальная ткань, оркестровый звук, искусство интерпретации, дирижерский язык, художественное мышление, тактильное мышление, качество обучения, практический опыт, теоретическое понимание, педагогическое процесс, методическое обеспечение, навыки проведения, навыки углубления.**

Искусство дирижирования опирается на развитую систему жестов, организованное движение руками, за которым стоит процесс психологического взаимодействия с музыкантами. Этот процесс связан с передачей информации – дирижерской интерпретацией посредством «информационного носителя» – рук.

Важнейшую роль играют дирижерский импульс, атака и ауфтакт. От импульса зависит характер и точность дальнейшего звуковедения.

Дирижирование – искусство сознательно-бессознательное. В процессе дирижирования дирижер заранее осмысливает процесс, разрабатывает наиболее, на его взгляд, рациональный план и корректирует на месте в процессе действия.

Дирижер – лидер, «полководец», «военный», стратег, который должен завершить действие до конца, привести его к логичному знаменателю. Он не только умеет контролировать время, но и «останавливать» его, извлекать душевное переживание из звучности.

Выходя работать с оркестром, дирижер уже имеет в голове сформировавшуюся музыкальную идею, а также четкий план работы, учитывающий специфические особенности конкретного музыкального коллектива.

Понятие «дирижер» происходит от английского «conductor», что в переводе обозначает «проводник» метафизического плана.

Феномен великих дирижеров в том, что они несут в себе свое, особое звучание оркестра. Они способны менять внутренние взаимоотношения элементов, сохраняя при этом индивидуальное звучание оркестра.

Дирижирование есть отдельный, особый, уникальный, многогранный музыкально-жестовый, психофизический, невербальный язык.

В плане внушения (суггестии), дирижер является суггестором, который внушает и является источником суггестии. А оркестранты – это суггереды, т.е. те, кто поддается суггестии, ее объекты.

Участвуя в организации музыкального мероприятия, дирижеру необходимо представлять, насколько музыкальная информация будет соответствовать потребностям и интересам общества (целевой аудитории).

Дирижер в качестве воздействия может использовать приемы фасцинации и фиксации взгляда. Фасцинация (от англ. Fascination) – очарование, завораживание.

Оркестр – это инструмент дирижера на расстоянии, которым он управляет, который он чувствует, осязает (тактильное чувство), воспринимает.

Дирижирование – это коммуникативный процесс: вербальный (речь) и невербальный (жест). Дирижерское искусство – это социальное явление по природе и по функции. Сама фигура дирижера социальна, а язык дирижера социально выразителен.

Воплощение дирижерской идеи и интерпретации в качественное звучание оркестра есть суть дирижерско-оркестрового синтеза, сотворчества. Диалектика индивидуального и коллективного творчества есть сущность дирижерско-оркестрового искусства [1, с. 19].

Дирижерско-оркестровое исполнительство – это художественный процесс с элементами диалектики: «согласия» и «сопротивления». Это искусство «соперничества», «состязания», единства многообразия.

Б.Ф. Смирнов приводит семь типологических групп слушателей симфонических концертов: «антимузыкальный человек» (Т. Адорно); «малокультурный

дилетант» (А.Н. Сохор); «культурный дилетант» (А.Н. Сохор); «хороший слушатель» (Т. Адорно); «знающий слушатель» (В. Фуртвенглер); «слушатель-эксперт» (Т. Адорно); «сектант-пуританин» (Т. Адорно) [1, с. 24 – 25].

Особое место в процессе дирижирования занимает психосоматика (от «психо» – «душа» и «сома» – «тело»), т.е. взаимосвязь и воздействие наших эмоций на физическое тело. Психо-эмоциональное состояние дирижера напрямую влияет на жест, на то, как движется тело в деталях, на то, какие непроизвольные движения делают руки. Наука психосоматика рассматривает «психо» и «сома» как единую структуру. Жест дирижера является символическим посланием, за которым кроется язык его мыслей и душевных состояний.

Отличие современного педагогического подхода в классе оперно-симфонического дирижирования – в умении синтезировать различные аспекты дирижерского мастерства, такие как расширение репертуара, совершенствование технологических навыков, работа над художественно-творческим выражением через жест, интенсивная индивидуально-подготовительная работа, правильное построение репетиционного процесса, совершенствование знаний в области истории музыки и теории; инструментовки; формы; чтения партитур, работа над суггестивным воздействием дирижера, изучение музыкальной психологии, музыкального менеджмента, знание основ социологии с целью выявления целевой аудитории, изучение основ общей психологии и психоанализа, работа над многоэлементной целостной речевой системой дирижера, внимание к духовной, эмоциональной, психологической и аналитической сферам, работа над выражением музыкальной мысли, формы посредством психофизического внушения и визуально-образного ряда, детализация трактовки произведения, нюансировки, динамики, агогики, характера звучания.

Педагогу-дирижеру важно также развивать у ученика оркестровый, тембровый слух, тембровое многокомпонентное оркестровое восприятие и мышление. Так как оркестр – инструмент дирижера, то в его голове должна звучать оркестровая фактура воображаемая и реальная, слышимая и предслышимая. Ученику необходимо слышать все полифонические места, четко выверять гармонию и «встроенность» отдельных инструментов и их групп в общее звучание.

Ученику-дирижеру необходимо помнить о том, что он задает основные параметры партитуры, такие как начальный характер, атмосферу произведения, динамику, ритмическую пульсацию, штрихи, метр. Он дает начальный импульс, от которого зависит многое.

Дирижеру-ученику необходимо понимать, что он осуществляет контроль за процессом игры, направляет ее, видоизменяет, вдохновляет музыкантов. Профессиональный дирижер на сцене почти незаметен, его работа строго скоординирована с оркестром, а жесты тщательно выверены. Он полностью встроен в процесс игры. Именно к этому качеству и уровню профессионализма необходимо стремиться учащимся дирижерам, а педагогу направлять их в этом русле.

Также ученику необходимо отличное знание инструментоведения: оркестровых стилей, диапазонов, строев инструментов, их технических возможностей, индивидуальных качеств и физических свойств. Формирование типа руководителя, наиболее полно воплощающего требования, предъявляемые к современному дирижеру, предполагает сочетание высокого профессионального мастерства и разносторонней эрудиции [2, с. 171].

С.З. Трубачев говорил о развитии профессиональных способностей в направлении будущей деятельности дирижера оркестра или хора и о необходимости подготовки инициативных руководителей, способных создавать и воспитывать оркестры, вести их к возможному совершенству [2, с. 172].

По мнению С.З. Трубачева, педагог-дирижер должен обладать сложным комплексом профессиональных качеств, постоянно восполняемым музыкально-теоретическими и общекультурными знаниями, практическими навыками в сочинении и инструментовке [2, с. 184].

С.З. Трубачев подчеркивает важнейшую связь между практическими и теоретическими занятиями, где практические занятия являются неким итогом учебного процесса.

К профессиональным качествам дирижера Д.В. Никитин относит профессиональную грамотность, широкий эстетический кругозор, мануальную технику и умение интерпретировать [3, с. 19].

Главной задачей дирижера является внушение коллективу единой интерпретации, единой художественной идеи, единение коллектива. Поэтому главные качества, которые необходимо вырабатывать у ученика, – профессионализм, педагогика и психологизм. Педагогу-дирижеру необходимо обладать гностическими умениями, то есть способностью передать знания и обеспечить их усвоение дирижером-учеником. Ему нужно уметь осмыслить знания и передать их в доступной форме. К гностическим умениям можно отнести экспрессивные (то есть четкость передачи) и суггестивные (влияние на ученика, коллектив).

Ученику-дирижеру необходимо обладать методикой работы с оркестром, вырабатывать четкий план построения репетиций. Помимо всего прочего, он должен развиваться как актер, организатор, искусствовед, информатор, оратор, субъект коммуникации, импровизатор.

В профессионально-творческий портрет педагога исполнительского класса входят следующие составляющие: педагог-личность, педагог-мастер (педагогический труд), педагог-воспитатель, педагог-учитель, открывающий путь к знаниям, педагог-мастер (исполнительство), педагог-художник (исполнительство), педагог-методист, педагог-новатор, педагог-исследователь, педагог-просветитель [4, с. 83]. Все те же аспекты важны и для дирижера-педагога: быть воспитателем, исполнителем, просветителем, исследователем, художником и, таким образом, многогранно раскрывать дирижерскую профессию.

Вне сомнения, исполнительство не может осуществляться без интерпретации произведения. Однако заявлять об идентичности этих процессов было бы ошибкой. Фактически это два различных вида музыкальной деятельности, строящихся, к тому же, на использовании психологических механизмов, подразумевающих разную направленность потока сознания. Интерпретация – на процесс интериоризации, то есть на перенесении вовнутрь, в образную сферу материала воспринимаемой партитуры и последующего его преобразования в соответствии со своими целями и потребностями; исполнительство – на процессе экстериоризации или переводе внутренне сформировавшегося содержательного эмоционального импульса вовне, превращение его в средство управления действиями коллектива, в информационный процесс. В определенном смысле можно сказать, что интерпретация – это действие как бы «для себя», в то время как исполнительство – уже действие для других [5, с. 7].

Дирижирование – это некий многогранный срез знаний. Поэтому дирижеру необходимо обладать эрудицией.

Специфика дирижерского жеста в том, что он на долю секунды опережает звучание, дает импульс к звучанию оркестра. При этом у некоторых оркестров реакция на жест более быстрая – они быстрее отвечают на жест игрой, у некоторых – более медленная. Все зависит от специфики оркестра. Однако Равиль Мартынов говорил, что если все в порядке в голове, то руки будут следовать за мыслью, и оркестр будет следовать за ней.

Дирижерская палочка – это инструмент, служащий для визуального удобства исполнения, она зрительно продлевает руку, за ней удобнее следить издалека, чем за рукой. Однако она не всегда бывает нужной, и в кантиленных эпизодах дирижер может вполне обойтись и без нее.

Для объединения оркестра дирижеру необходимы лидерские качества, харизма, знание психологии, высокий уровень социализации.

Можно быть блестящим музыкантом, но этого еще недостаточно для того, чтобы стать не менее блестящим дирижером (а может быть, вообще дирижером). Самое негативное, когда, овладев поверхностно элементарными схемами и некоторыми приемами тактирования, без соответствующей подготовки берутся выступать публично в концертах со сложной программой, не имея для этого специфического дирижерского профессионального комплекса, понимания его уникальности, роли и значения в исполнительском искусстве дирижирования [6, с. 325].

Важным аспектом совершенствования дирижерского мастерства является так называемый «интеллектуальный контроль» эмоционального процесса исполнения, соблюдения так называемых пропорций эмоционального и интеллектуального начал дирижера. При этом главенство интеллектуального, рационализация процесса исполнения нисколько не умаляет так называемого «эмоционального и духовного лидерства», «интеллектуальное» лишь собирает в единое целое множественные составляющие дирижерского мастерства.

Важен вопрос культуры дирижерского жеста, его смысловая наполненность, содержательность, объемность, точность воспроизведения интеллектуальной и художественной мысли, его смысловая осознанность, адекватность, многогранность.

«Ни одного движения без слухового представления, ни одного слухового представления без точного мышечного ощущения», – пишет в своей книге хоровой дирижер С. Казачков [7, с. 8].

При этом, как отмечает И.А. Мусин, впечатление, производимое на слушателей, зависит от самого движения, а не от усилия, затрачиваемого на его выполнение, оно создается характерностью движения, а не напряжением мышц [3, с. 83].

Библиографический список

1. Смирнов Б.Ф. *Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен.* Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Челябинск, 2004.
2. Трубачев С. (диакон). *Избранное: статьи и исследования*. Москва: Прогресс-Плеяда, 2007.
3. Мусин И.А. *О воспитании дирижера: очерки*. Ленинград: Музыка, 1987.
4. Блок О.А. *Проблемы музыкальной педагогики и психологии*. Москва: МГИК, 2017.
5. Ержемский Г.Л. *Закономерности и парадоксы дирижирования*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
6. Светланов Е.Ф. *Музыка сегодня*. Москва: Музыка, 1985.
7. Казачков С.А. *Дирижерский аппарат и его постановка.* Москва: Советский композитор, 1967.

References

1. Smirnov B.F. *Dirizherskoe iskusstvo kak hudozhestvennyj i sociokul'turnyj fenomen*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Chelyabinsk, 2004.
2. Trubachev S. (diakon). *Izbrannoe: stat'i i issledovaniya*. Moskva: Progress-Pleyada, 2007.
3. Musin I.A. *O vospitanii dirizhera: ocherki*. Leningrad: Muzyka, 1987.
4. Blok O.A. *Problemy muzykal'noj pedagogiki i psihologii*. Moskva: MGIK, 2017.
5. Erzhemskij G.L. *Zakonomernosti i paradoksy dirizhirovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
6. Svetlanov E.F. *Muzyka segodnya*. Moskva: Muzyka, 1985.
7. Kazachkov S.A. *Dirizherskij apparat i ego postanovka*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1967.

Статья поступила в редакцию 18.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-230-232

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Beror64@mail.ru*

Gadzhimagomedova T.G., *senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

Ibragimova R.Yu., *senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SCHOOL STUDENT IN OUTSTANDING ACTIVITIES. The article studies the process of formation of a student's communicative competence in extracurricular activities. The formation of communicative competence in extracurricular activities lies in the need to use those methods that are important for children of primary school age, therefore, gaming technologies and productive activities play a special role in the formation of communicative competencies. It is concluded that the positive impact of extracurricular activities on the formation of the communicative competencies of primary school children is due to the possibility of using various forms of work, which makes it possible to acquaint children, increase their independence, and form an idea of the significance and adequate social role.

Key words: **communicative competence, student, extracurricular activities.**

В.К. Агарагимова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Beror64@mail.ru*

Т.Г. Гаджимагомедова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

Р.Ю. Ибрагимова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье изучен процесс формирования коммуникативной компетенции школьника во внеурочной деятельности. Формирование коммуникативной компетенции во внеурочной деятельности заключается в необходимости применения методов, играющих большое значение для детей младшего школьного возраста, поэтому особая роль в процессе формирования коммуникативных компетенций принадлежит игровым технологиям и продуктивной деятельности. Сделан вывод о том, что положительное влияние внеурочной деятельности на формирование коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста обусловлено возможностью применения различных форм работы, что позволяет повысить самостоятельность детей, сформировать представление о значимости и адекватной социальной роли.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, школьник, внеурочная деятельность.**

Современное общество нуждается в людях, владеющих грамотной устной и письменной речью. Каждый человек, способный логично и точно излагать мысли, формулировать высказывания, умеющий объективно воспринимать полученную информацию, аргументированно доказывать свою точку зрения, является ценным гражданином страны. К сожалению, не все школьники владеют навыками речевого общения, допускают много ошибок, говорят на языке сленга. Формирование коммуникативной компетенции необходимо развивающейся личности для личностного роста, а в будущем – и для профессионального.

Термин «коммуникативная компетенция» появился относительно недавно. На сегодняшний день, согласно ФГОС, учителя должны развивать умственно-речевые способности каждого ученика с позиции компетентностного подхода.

Говоря о коммуникативных компетенциях ученика, необходимо ориентироваться на успешную реализацию коммуникативной деятельности учащегося, которому необходимо владеть неким набором коммуникативных навыков – символически опосредованных действий, регулируемых нормами поведения, направленных на достижение взаимодействия между людьми, освоение которых ведет к формированию и применению на практике определенных коммуникативных умений. Как было сказано выше, коммуникативные компетенции анализируются как комплекс коммуникативных действий, который осознается личностью.

Воспитательно-образовательная работа в современной начальной школе имеет два основных направления: организация деятельности школьников на уроках и во внеурочной работе.

В рамках реализации ФГОС под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, которая осуществляется в формах, отличающихся от классно-урочной и направленных на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте не дается им в готовой форме, а формируется в ходе обучения в начальной школе, поэтому основной задачей начальной школы является обучить ребенка учиться. Согласно мнению В.В. Давыдова и А.К. Марковой, на начальных этапах обучения учебная деятельность зависит от совместной деятельности педагога и ребенка, поэтому процесс развития ведущей учебной деятельности – это процесс передачи от педагога к ребенку отдельных звеньев ее структуры.

Необходимость формирования коммуникативной компетенции у обучающихся младшего школьного возраста детерминирована, прежде всего, тем, что важно акцентировать внимание на включении обучающихся в процесс обучения.

В контексте реализации внеурочной деятельности основной упор делается на всестороннем развитии личности ребенка, поскольку возможно применение разнообразных методов работы с детьми, способствующих формированию у них коммуникативных компетенций.

Внеурочная деятельность характеризуется полнотой для применения различных направлений, методов и технологий работы, способствующих становлению у обучающихся коммуникативных компетенций.

Внеурочная деятельность – важная, неотъемлемая часть процесса образования учащихся. Н.В. Носов определяет внеурочную деятельность как взаимосвязь различных видов деятельности, обладающих большими возможностями образовательного, развивающего и воспитательного воздействия на школьника [1].

И.Я. Ланина говорит о том, что при организации внеурочной деятельности очень важно учитывать особенности каждого ученика в отдельности. Данный принцип дает возможность заметить степень развития каждого школьника и, следовательно, изменять осуществляемую деятельность относительно отдельного ребенка [2].

В.А. Лазарева описала задачи внеурочной работы по формированию коммуникативных способностей младших школьников: появление интереса к указанному процессу развития; развитие коммуникативных качеств, являющихся основополагающим фактором полного и осмысленного понимания необходимости коммуникативного развития.

В контексте формирования коммуникативной компетенции можно использовать разнообразные формы внеурочной деятельности.

Отметим, что в Федеральном государственном образовательном стандарте рекомендуется применять «такие формы, как художественные, культуро-

логические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики» [3].

Выделяют такие формы внеурочной деятельности, как традиционные (классические) формы (факультативы, элективные курсы, предметные кружки); инновационные формы (проектная деятельность, конкурсы).

Роль внеурочной деятельности в формировании коммуникативных компетенций определяется тем, что включает возможность применения различных технологий обучения: проблемное обучение, педагогика сотрудничества, дифференцированный и индивидуальный подход.

Для формирования коммуникативных компетенций используют определенные методы и средства. Наибольший интерес для детей младшего школьного возраста представляют игровые методы и продуктивная деятельность.

Продуктивная деятельность включает в себя разнообразные виды детской деятельности: рисование, лепка, конструирование, аппликация, изготовление подделок из ткани, бумаги, природного и бросового материала.

То есть весь процесс продуктивной деятельности непосредственно направлен на создание особым способом того или иного продукта. Каждый вид продуктивной деятельности необходим для развития определенных умений ребенка итие с разных позиций, что способствует формированию коммуникативных компетенций через систему практической деятельности.

Игра – единственная центральная деятельность ребенка, актуальная во все времена и у всех народов. Главным признаком любой основной деятельности (по А.Н. Леонтьеву) является отражение ведущей потребности возраста и специфики социальной ситуации развития [4].

Игра – понятие многогранное, поэтому к настоящему времени сложилось немалое количество классификаций игр – в зависимости от точки зрения автора классификации, от подхода к детской игре. Так, Ф. Фребелем за основу классификации был взят принцип дифференцированного влияния игры, в соответствии с которым можно выделить умственные игры (влияющие на развитие ума); сенсорные игры (оказывающие влияние на развитие внешних органов чувств); моторные игры (воздействующие на развитие движений).

Театрализованная игра. Театрализованные игры являются играми-представлениями, которые имеют фиксированное содержание в виде литературного произведения, разыгрываемого детьми в лицах. В процессе реализации игры литературные герои становятся главными действующими лицами, а их приключения, события жизни – сюжетом игровой деятельности.

Сюжетно-ролевая игра. Особое место у детей занимает сюжетно-ролевая игра. Данный вид игры относится к наиболее спонтанному виду игровой деятельности, при этом весь процесс игры строится на коммуникации.

Дидактическая игра. В дидактической игре дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся коммуникативные компетенции. Многие игры подводят детей к обобщению и классификации.

Определим модели организации внеурочной деятельности, отражающие специфику формирования коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста:

Первая модель. Отражает случайный набор кружков, то есть процесс организации данного направления работы напрямую зависит от наличия определенного основания в виде имеющегося кадрового состава, материальных возможностей.

Вторая модель. В данной модели, так же как и в первой, основой выступает наличие фактической базы, но при этом образовательная организация стремится учитывать особенности современного состояния проблемы формирования коммуникативных компетенций с акцентом на проблемы обучающихся.

Третья модель. Образовательная организация имеет четко организованную структуру работы в направлении формирования коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста. Данная структура основывается не только на внутренних ресурсах образовательной организации, но и происходит взаимодействие с иными дополнительными учреждениями.

Четвертая модель основана на развитой интеграции собственных ресурсов и ресурсов системы дополнительного образования, что отражает данную модель с позиции содержательности и разнонаправленности.

Внеурочная работа имеет определенную структуру, включающую следующие уровни:

Первый уровень – в рамках данного уровня происходит формирование у детей социальных знаний, а также процесс работы ориентирован на понимание социальной реальности.

Второй уровень – формирование у учащихся позитивного опыта в рамках анализа ценностей.

Третий уровень – становление опыта, определяющего самостоятельность действий в рамках решения поставленных целей и задач.

Для развития коммуникативной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности могут использоваться такие формы, как классные собрания, беседы, мастер-классы, кружки, студии, клубы, игры, викторины, концерты, конкурсы, экскурсии, проектная деятельность и др. [5].

Из вышесказанного следует, что осуществление современной внеурочной деятельности по перечисленным требованиям к организации и проведению обусловит достижение поставленных целей обучения, следовательно, приведет к эффективному образовательному процессу, направленному на овладение школьниками результатов обучения. Задачами внеурочной деятельности в рамках формирования коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста являются:

- организация отдельных видов деятельности, направленных на обучение учащихся в рамках взаимодействия с обществом;
- непосредственное включение детей в процесс работы;
- организация работы в свободное от занятий время;
- формирование и дальнейшее становление организационных навыков у учащихся в тесном сотрудничестве с иными субъектами учебно-воспитательного процесса;
- развитие познавательной активности учащихся на основе их инициативности и самостоятельности;
- организация информационной поддержки обучающихся [6].

Учитывая, что в младшем школьном возрасте у детей наблюдается активное становление эмоциональной сферы, важно определить, что внеурочная деятельность с ее разнообразием форм и методов работы позволяет удовлетворить потребность детей, а также позволяет сформировать необходимый уровень коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста.

Итак, особенности формирования коммуникативных компетенций во внеурочной деятельности заключаются в необходимости применения методов, которые имеет большое значение для детей младшего школьного возраста при условии, что процесс формирования будет проходить в легкой форме, поэтому особую роль в процессе формирования коммуникативных компетенций играют именно игровые технологии, продуктивная деятельность. Это связано с тем, что дети в процессе деятельности могут строить непринужденный диалог, при этом условия работы будут сказываться на сплочении детей.

Таким образом, стоит отметить, что положительное влияние внеурочной деятельности на формирования коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста обусловлено возможностью применения различных форм работы, что позволяет повысить самостоятельность детей, сформировать представление о значимости социальной роли в обществе.

Библиографический список

1. Дмитриева Е.Е. *Коммуникативные умения детей психического развития.* Нижний Новгород, 2004.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва, 1990.
3. Колмогорова Л.С. Актуальные вопросы изучения возрастных особенностей младших школьников. *Современное начальное образование: итоги и перспективы развития*. 2012; № 9: 69 – 72.
4. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников. *Вопросы психологии*. 2016; № 2: 14 – 19.
5. Крившенко Л.П. *Педагогика*. Москва, 2015.
6. Корниенко Е.Р. Педагогика прошлого как исток педагогики. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; № 4: 132 – 139.
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.
9. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Гасанова С.С.Г. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии коллективизма старших дошкольников в условиях детского сада. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 59 – 60.

References

1. Dmitrieva E.E. *Kommunikativnye umeniya detej psihicheskogo razvitiya.* Nizhnij Novgorod, 2004.
2. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii*. Moskva, 1990.
3. Kolmogorova L.S. Aktual'nye voprosy izucheniya vozrastnyh osobennostej mladshih shkol'nikov. *Sovremennoe nachal'noe obrazovanie: itogi i perspektivy razvitiya*. 2012; № 9: 69 – 72.
4. Bulygina L.N. O formirovanii kommunikativnoj kompetencii shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 2016; № 2: 14 – 19.
5. Krivshenko L.P. *Pedagogika.* Moskva, 2015.

6. Kornienko E.R. Pedagogika proshlogo kak istok pedagogiki. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 4: 132 – 139.
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.
9. Agaragimova V.K., Valieva P.V., Gasanova S.S.G. Rol' syuzhetno-rolevoj igry v razvitii kollektivizma starshih doshkol'nikov v usloviyah detskogo sada. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 59 – 60.

Статья поступила в редакцию 08.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-232-234

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Beror64@mail.ru*
Aslanbekova A.Kh., *senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Magomedova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*

RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN. The article reveals the relationship between school anxiety and the development of communicative universal educational actions in younger students. It is concluded that anxiety significantly affects performance of the leading type of activity and communication, can directly or indirectly affect the content characteristics of a person, in particular, his spiritual, moral and emotional and intellectual properties. The presence of anxiety, as a stable personal education, indicates the existence of disorders in personal development and interferes with activities and the communicative sphere. In the educational process, it is important to pay special attention to the development of communication universal educational actions, as it is in primary school that the student has difficulty communicating. The presence of anxiety, as a sustainable personal education, indicates the existence of violations in personal development and interferes in the activities and communication sphere. The authors conclude that the increase in anxiety, excessive concern about their cooperation with peers in the class, with educators reduces the ability of the individual to overcome obstacles in communication.

Key words: **anxiety, communicative competence, universal educational actions, junior schoolchild.**

В.К. Агарагимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Beror64@mail.ru*
А.Х. Асланбекова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*
А.Н. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТРЕВОЖНОСТЬЮ И РАЗВИТИЕМ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье выявлена взаимосвязь между школьной тревожностью и развитием коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Сделан вывод о том, что тревожность существенно влияет на производительность ведущего вида деятельности и коммуникации, прямо или косвенно может воздействовать на содержательные характеристики личности, в частности ее духовно-нравственные и эмоционально-интеллектуальные свойства. В учебном процессе важно уделить особое внимание становлению коммуникативных универсальных учебных действий, так как именно в начальной школе ученик испытывает трудности коммуникации. Наличие тревожности как устойчивого личностного образования свидетельствует о существовании нарушений в личностном развитии и мешает в деятельности и коммуникативной сфере. Авторы делают вывод о том, что рост тревожности, излишней обеспокоенности относительно своего сотрудничества со сверстниками в классе, с педагогами снижает способность личности преодолевать препятствия в общении.

Ключевые слова: **тревожность, коммуникативная компетентность, универсальные учебные действия, младший школьник.**

Качество начального образования в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, поскольку среди ряда межпредметных компетентностей этот вид компетентности является одним из ключевых. Он способствует существенным изменениям в системе межличностных взаимоотношений учащихся со сверстниками и взрослыми и выступает одной из социально-психологических предпосылок обеспечения преемственности между начальной и основной школой, помогает успешной адаптации младших школьников к новым условиям обучения.

Основная ответственность за процесс формирования коммуникативной компетентности младшего школьника обычно ложится на плечи учителя начальной школы. Ученые указывают на важность готовности учителя к формированию коммуникативной компетентности школьников.

Мы рассматриваем коммуникативные умения как составную часть общения, систему внутренних ресурсов эффективного взаимодействия человека с другими людьми благодаря ее адекватной ориентации в собственном психологическом потенциале и потенциале партнера, в коммуникативной ситуации и задаче. Внутренние ресурсы – это те компоненты, которые можно выделить в коммуникативной компетентности как интегральном образовании: ценности человека значительно влияют на особенности его общения и являются стереотипными ориентациями коммуникативной практики; мотивы, побуждающие человека вступать в межличностные отношения, общаться; установки, с помощью которых общество регулирует отношения между людьми: избирательность восприятия, эмоциональную реакцию, модель поведения в ситуации общения; знания, умения, навыки общения, которые соотносятся с опытом, встраиваются в него; личностные черты индивида, познавательные процессы и эмоциональная сфера. Выражение «эффективное взаимодействие» означает достижения целей в общении, нахождение консенсуса, познания, построение гармоничных отношений.

А.Г. Асмолов выделяет главными показателями коммуникативных универсальных учебных действий умение договариваться, находить общее решение задач, умение высказывать и аргументировать свои предложения, осуществлять взаимный контроль и помощь в ходе выполнения поставленной задачи [1, с. 36].

По мнению исследователей, коммуникативные умения младших школьников – это интегральное качество личности, в состав которой входит немало компонентов. На практике она оказывается в ряде важных факторов: в способности ученика формировать собственную мотивационно-ценностную основу общения, в возможности школьника овладевать языковыми знаниями, умениями и навыками и активно их применять в обучении и повседневной жизни, в способности и мастерстве устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, используя для этой цели различные способы взаимодействия, в умении младшего школьника эффективно работать в различных группах, а также выполнять различные социальные роли.

Если у младшего школьника коммуникативные универсальные учебные действия сформированы, то он будет уметь участвовать в коллективном обсуждении проблем, будет способен выстраивать эффективное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, а также вступать в группу своих сверстников.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий является важнейшей педагогической задачей. В учебном процессе важно уделить особое внимание становлению коммуникативных универсальных учебных действий, так как именно в начальной школе ученик испытывает трудности коммуникации. Успешность учебной деятельности сильно влияет на развитие личности младшего школьника.

Итак, правильно сформированные коммуникативные универсальные учебные действия у учащихся начальной школы предполагают сформированность у них ряда элементов, в том числе социально-перцептивного, коммуникативного и интерактивного. Взаимодействие этих факторов способствует реализации способностей личности в процессе общения. Каждая способность объединяет соответствующие группы умений, формирование которых ведет к овладению школьником коммуникативной компетентности и ее реализации в процессе жизнедеятельности.

Большое значение для успешного обучения ребенка в школе имеет психическое здоровье, то есть состояние психологического, физического и социального благополучия. Основой сложности является быстрый темп изменений, которые происходят в период младшего школьного возраста.

Как только приходит ребенок в школу, он попадает в новую для него социальную ситуацию. Меняется для ребенка абсолютно все – общественно значимая деятельность, новые обязанности, новые правила, учится свободно взаимодействовать с окружающими людьми. Именно с этим связано то, что уровень тревожности в младшем школьном возрасте возрастает.

Школьная тревожность, как считает Амонашвили, выступает в роли мотивационной основы учебной деятельности, мешая формированию достоверных познавательных учебных интересов.

На современном этапе тревожность рассматривают в двух ракурсах: с одной стороны, ее определяют как отрицательное эмоциональное состояние, состояние напряжения (А. Прихожан, В. Мерлин, Фрейд), а с другой – рассматривают как устойчивую характеристику, индивидуально-психологическую особенность, которая проявляется в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (В. Новиков, Ю. Ханин, Ч. Спилберг) [2].

Тревожность – сложное психологическое образование. Возникновение и закрепление тревожности как устойчивого свойства личности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Установлено, что тревожность оказывает деструктивное влияние на результаты деятельности ребенка, в частности детей дошкольного и младшего школьного возраста (Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан).

В формировании тревожности ребенка большую роль играет социальное окружение. Общение с взрослыми и сверстниками, повышенные потребности в самостоятельности, интенсивные учебные нагрузки вызывают у младших школьников хроническую эмоциональную напряженность и тревожное состояние.

Школьные годы – важнейший этап в жизни человека, на протяжении которого активнее всего формируется личность, происходит активное психическое развитие, которое часто сопровождается повышенной тревожностью.

Официальный стиль общения в образовательном учреждении, система оценивания, режим школьного дня выражает большое влияние на психическое развитие ребенка, его самооценки, самодисциплины, самоконтроля.

Дети младшего школьного возраста четко осознают себя как субъекта общения. В них конструируется концептуальный образ «Я – субъект общения».

При переходе дошкольника к школе меняется внутренняя позиция ребенка, само восприятие, распорядок, ценности, обязанности. Это все осуществляет влияние на Я-концепцию ребенка.

Семья – один из главных факторов, оказывающих влияние на становление ребенка как личности. Многие психологические исследования выявляют такие проблемы детей, как неврозы, девиантное и деликвентное поведение, страхи, которые во многом зависят от детско-родительских взаимодействий и родительского воспитания.

Причиной появления тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласие с самим собой, противоречия, стремления и желания. Одним из условий, влияющих на проявления тревожности у детей, является психологический микроклимат семьи. Существует связь семейного стиля воспитания и уровня тревожности, а также производительности процесса обучения. Так, значительное влияние на тревожность детей оказывают нарушения стилей семейного воспитания, эмоциональное отклонения и повышенная моральная ответственность родителей. Среди причин проявления тревожности определяют: невозможность ребенка самостоятельно принимать решения, когда перед ним ставятся ограничения и запреты. Провоцировать состояние тревоги может сочетание высоких требований к ребенку и заниженное внимание к потребностям, частое применение наказания, проявление общего недовольства ребенком [3, с. 78]. Тревога может быть вызвана той или иной формой стресса.

Например, низкая успеваемость или какой-нибудь нехороший поступок девочки вызывают у нее переживания, что педагог или родители плохо о ней подумают, а подружки не захотят дружить. В аналогичной ситуации мальчик, скорее всего, будет бояться, что его накажут взрослые или побьют сверстники.

Обучение в школе всегда сопровождается повышенной тревожностью у детей. Более того, оптимальный уровень тревоги активизирует обучение.

У детей с лидерскими качествами преобладает стремление доминирования над тревожными детьми, именно поэтому они становятся безынициативными. Ученики с тревогой избегают общения, возникает внутриличностный конфликт, а также продолжает усиливаться неуверенность в себе.

По окончании первого класса ученик уже свободно ориентируется в системе образовательной деятельности, принял правила школьной жизни, выстраивает взаимоотношения с учителями, одноклассниками. М.Р. Битянова называет социально-педагогическую ситуацию развития ученика стабильной [4].

Родителям детей с высоким уровнем тревожности психологи дают следующие рекомендации:

1. Внимательность – родителям необходимо найти время, чтобы обратить внимание на своего ребенка и выслушать его.
2. Поддержка – ребенок не должен чувствовать себя одиноким со своей проблемой; необходимо ему объяснить, что другие дети также испытывают тревогу.
3. Образование – необходимо донести до ребенка, что тревога может быть физиологической нормой, временным и безвредным явлением.
4. Мотивация в работе со страхами – родители должны обеспечить поддержку своему ребенку.
5. Одобрение – необходимо хвалить ребенка за то, что он пытается преодолеть свои страхи, хоть это и нелегко [5].

В исследованиях Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой говорится, что чем сильнее родители нацелены на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем больше у ученика выражена тревожность. Работа по преодолению личностной тревожности учащихся может проходить эффективнее с участием их родителей.

Несмотря на разностороннюю исследованность вопроса о способах коррекции тревожности младшего школьного возраста в психолого-педагогической литературе, как личностные характеристики, так и роль социума для его становления, механизмы оптимизации школьной тревожности с помощью развития коммуникативной компетентности остаются без внимания. Следовательно, предметом нашего исследования стала проблема взаимосвязи тревожности младших школьников и развитием коммуникативных универсальных учебных действий. В этом возрасте самое важное – общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие школьники активно осваивают нормы, средства социального поведения, определяют критерии оценки себя и других, опираясь на своеобразный «кодекс дружбы». Внешние признаки коммуникативного поведения младших школьников довольно неоднозначны.

Кроме того, следует отметить, что субъективная значимость для ребенка сферы его общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой этой значимости взрослыми, особенно учителями. Для школьников переживания по поводу общения со сверстниками оказываются типичными, а учителя считают, что это переживание посредством общения с учителями, родители же считают, причиной переживания детей являются они. Это является серьезной проблемой современной воспитательной ситуации, свидетельствует о неспособности взрослых, окружающих ребенка, видеть его настоящие переживания и причину возникающей тревоги.

Большинство взрослых, окружающих школьника, не имеют никакого представления о динамике мотивов его общения в течение младшего школьного возраста, о возникающей, связанной с разносторонним общением тревожности.

Преимущественно дезадаптивные модели поведения присущи детям из кризисных семей со смешанными ролями, отсутствующими или размытыми ролевыми моделями.

Как уже отмечалось, тревожность часто имеет «школьное окраски», а ее обострение происходит в период вхождения детей в новую социальную ситуацию развития, связанную с освоением нового вида ведущей деятельности.

Тревожность существенно влияет на производительность ведущего вида деятельности и коммуникации, прямо или косвенно может влиять на содержательные характеристики личности, в частности ее духовно-нравственные и эмоционально-интеллектуальные свойства. Наличие тревожности как устойчивого личностного образования свидетельствует о существовании нарушений в личностном развитии и мешает в деятельности и коммуникативной сфере.

Таким образом, основным содержанием общения детей с взрослыми становится обсуждение социальных проблем, взаимоотношений между людьми, моральных оценок событий и поступков окружающих, проблема выбора ценностных ориентаций и самоутверждения себя как особенного человека. Среди партнеров по общению они выделяют учителей, родителей, близких родственников, сверстников, друзей. Если в дошкольном возрасте была благоприятная коммуникативная среда, где можно получить ответы на актуальные для него вопросы, то поступление в школу и появление новой ведущей деятельности способствует возрастанию тревожности. Рост тревожности, излишней обеспокоенности относительно своего сотрудничества со сверстниками в классе, с педагогами снижает способность личности преодолевать препятствия в общении.

Библиографический список

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития.* Москва: Санкт-Петербург: Питер, 2001.
2. Андреева И.Н. Ситуативная и личностная тревожность подростка. *Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребёнка*: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 1999.

3. Аракелов Н.Е. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Н.Е.Аракелов, А.Н. Шишкова. *Вестник МУ*. Серия: Психология. 1998; № 1: 34 – 58.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. *Ребенок идет в школу*. Москва: Просвещение, 2005.
5. Угрин Д. Интервью. *Нейро*. 2014; № 6.

References

1. Astapov V.M., Mikadze Yu.V. *Psihodiagnostika i korrekciya detej s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya.* Moskva: Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
2. Andreeva I.N. Situativnaya i lichnostnaya trevozhnost' podrostka. *Psihologiya i deti: refleksiya po povodu zaschity prav rebenka*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Minsk, 1999.
3. Arakelov N.E. Trevozhnost': metody ee diagnostiki i korrekcii / N.E.Arakelov, A.N. Shishkova. *Vestnik MU*. Seriya: Psihologiya. 1998; № 1: 34 – 58.
4. Bezrukih M.M., Efimova S.P. *Rebenok idet v shkolu*. Moskva: Prosveschenie, 2005.
5. Ugrin D. Interv'yu. *Nejro*. 2014; № 6.

Статья поступила в редакцию 08.05.21

УДК 371.322.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-234-236

Bguashev A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of the Institute of Physical Culture and Judo, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Ioakimidi Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*
Karyagina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

THE PROJECT METHOD AS A DIRECTION IN IMPROVING THE PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The article is dedicated to consideration of one of the actual pedagogical problems of introducing the project method into the practice of physical education of schoolchildren. The article deals with the basics of project-based learning aimed at the development of cognitive interest, independence and creative potential of the student. The issues of project design of the process of physical education of schoolchildren are considered in detail. The article reveals features of implementation of project technology in the physical education of schoolchildren. The authors draw conclusions that the project technology in the physical education of schoolchildren allows each student to independently acquire experience of research and practice, expand his horizons, raise the level of knowledge on the basis of the search and study of new information material, contributes to the successful formation of practical skills and skills necessary in later life.

Key words: **physical education, project method, project technologies, students' research activity.**

А.Б. Бгуашев, *канд. пед. наук, проф., директор Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, зав. каф. теоретических основ физического воспитания, г. Майкоп, E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Ю.А. Иоакимиди, *канд. пед. наук, доц., Институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*
Н.В. Карягина, *канд. пед. наук, доц., Институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена рассмотрению одной из актуальных педагогических проблем – внедрению в практику физического воспитания школьников метода проектов. В статье рассматривается сущность проектного обучения, направленного на развитие познавательного интереса, самостоятельности и творческого потенциала учащегося. Подробно рассмотрены вопросы проектирования процесса физического воспитания школьников. В статье раскрыты особенности реализации проектной технологии в физическом воспитании школьников. Авторы делают выводы о том, что проектная технология в физическом воспитании школьников позволяет каждому ученику самостоятельно приобретать опыт исследовательской и практической деятельности, расширять кругозор, повышать уровень знаний на основе поиска и изучения нового информационного материала, способствует успешному формированию практических умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизнедеятельности.

Ключевые слова: **физическое воспитание, метод проектов, проектные технологии, исследовательская деятельность учащихся.**

В настоящее время в школьном образовании ведется активный поиск новых, нестандартных подходов к организации учебно-воспитательного процесса учащихся. Появление новых Федеральных государственных образовательных стандартов в системе среднего общего образования нацеливает педагога на формирование у учащихся универсальных учебных действий, представляющих собой совокупность различных способов действий ученика, направленных на самостоятельное усвоение новых знаний и умений. Одним из приоритетных направлений в физическом воспитании школьников является проектная деятельность, представляющая собой *совместно учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся.* Проектная деятельность в обучении способствует развитию познавательного интереса, самостоятельности и творческого потенциала учащегося.

В научных трудах Е.С. Полат, Н.В. Матяш раскрываются теоретические основы современного проектного обучения и необходимость его внедрения в учебно-воспитательный процесс школы. Ряд исследователей (В.В. Пасечник и др.) [1] отмечают, что проектная деятельность обучающихся способствует повышению уровня сформированности познавательного интереса, интеграции теоретических знаний с практическим опытом, а также способствует развитию креативности школьников. Следовательно, в качестве доминирующих особенностей проектирования как вида педагогической деятельности следует выделить творческий и индивидуальный характер проектирования. Новые образовательные стандарты нацеливают учителя на формирование у учащихся навыков самостоятельной работы и приобретению практического опыта построения и реализации самостоятельных занятий физической культурой. Однако вопросы внедрения проектных технологий в процесс физического воспитания школьников остается слабо изученными в связи с отсутствием научно-обоснованной системы реализации данного подхода.

Реализация метода проектов в процессе физического воспитания школьников – это применение системы учебно-познавательных приемов, направленных на решение тех или иных проблем в процессе самостоятельной работы или групповых взаимодействий учеников. Основная задача поисковой деятельности состоит в том, чтобы научить школьника проектированию – умелому ориентированию в мире информации, самостоятельному изучению и усвоению нового, рационального подхода к процессу познания, то есть научить учиться. В процессе самопознания разнообразного информационного материала у учащихся формируется умение выделять главное, находить связи, структурировать, систематизировать, ранжировать и т.д.

Проектное обучение на уроках физической культуры связано с выполнением учащимися самостоятельной творческой работы (проекта) под непосредственным руководством педагога. Обучающимся предлагается рассмотреть проект, основой которого является конкретная проблема, для её разрешения школьникам необходимо проявить исследовательские умения и навыки в различных направлениях, полученные результаты исследовательского поиска анализируются, обобщаются и объединяются в одно целое [1 – 4]. Выбор учителем темы проекта (актуальность, идея, замысел проекта) осуществляется на основе программного материала с учетом учебной ситуации, интересов и способностей

учащихся. В разработанной тематике проектов рассматриваются проблемные вопросы, связанные с изучением истории физической культуры и спорта, правил проведения Олимпийских игр и Чемпионатов мира, подвижных и спортивных игр, основ здорового образа жизни, и другие. Некоторые исследовательские проекты носят интегрированный характер, для их решения необходимо применить знания других учебных предметов.

В то же время темы исследовательских проектов могут разрабатываться и школьниками на основании собственных творческих предпочтений и познавательных интересов. В данном случае разработка собственного проекта закладывает основы для самообразования, самовоспитания школьника.

В практике преподавания уроков физической культуры метод проектов направлен на активизацию самостоятельной деятельности школьников (индивидуальную и групповую). Индивидуальный (персональный) метод проектов имеет преимущества в том, что учащийся разрабатывает план работы над проектом под руководством учителя, и затем поэтапно, последовательно выстраивает процесс его реализации. Для выполнения учащимися самостоятельной работы учитель выделяет время не только на самом уроке, но и планирует ее выполнение в течение нескольких недель или месяцев.

В групповой деятельности работа над проектом осуществляется на основе тесного сотрудничества самих учащихся. На всех этапах совместной работы предлагаются различные пути решения проблемы, выдвигаются идеи, формулируется гипотеза проекта. С проектом учащиеся знакомятся на уроке физической культуры, а его выполнение осуществляется во внеурочное время. Как показала практика, учащиеся особенно активно и с удовольствием выполняют проекты, если они как-то связаны с их интересами, отражают современные тенденции молодёжной субкультуры, связаны с национальными традициями в области физической культуры и спорта (если обучение осуществляется в национальном регионе) [5 – 8]. Реализация проектной технологии осуществляется через исследовательскую деятельность учащихся и происходит поэтапно:

1. Подготовка к созданию учебного проекта:

– предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого ученика;

– выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить учащимся идею, обсудить ее с учениками.

2. Организация участников проекта:

– сформировать группы учащихся (разного пола, разной успеваемости, различных социальных групп) с постановкой задач для каждого ученика;

– распределить обязанности с учетом склонности учащихся к логичным рассуждениям, формированию выводов, оформлению проектной работы.

3. Выполнение проекта:

– поиск новой дополнительной информации, обсуждение и ее документирование;

– выбор способов реализации проекта (рисунки, презентации, викторины и др.);

– оформление проекта дома самостоятельно или его разработка в классе.

4. Презентация проекта:

– оформленный материал представляется одноклассникам, осуществляется защита своего проекта.

5. Подведение итогов проектной работы.

Разнообразие видов проектов (исследовательские, творческие, информационные, игровые, практико-ориентированные и др.) направлено на достижение конкретных целей и предполагают координированное выполнение взаимосвязанных действий. Методы проектной деятельности разнообразны и подбираются в зависимости от возраста детей.

Тематика и типы проектов, разработанные учителем физической культуры и учащимися в урочной и во внеурочной деятельности, носят разнообразный характер.

В начальной школе предъявляются несложные требования к проектированию. На первоначальных этапах обучения проектные темы теоретических вопросов школьной программы по физической культуре разрабатываются и предлагаются учителем. В дальнейшем тематика проектов в основном предлагается самими детьми. Учащимся *младших классов* предоставляется возможность самостоятельного выбора темы проектной деятельности, затем вместе с учителем обсуждаются подходящие методы решения проблемы, и составляется план работы над проектом (например, спроектировать комплекс утренней гимнастики в рисунках). Для выполнения творческих заданий проекта дети приступают к поиску информационного материала из различных источников: детские рисунки, фотографии, фрагменты газетных публикаций, литературных произведений.

Для защиты проекта используются следующие формы: доклад, реферат, выставка рисунков, инсценировка, кроссворд, сказка, игра и многое другое.

В проектной деятельности учащихся средних классов учитель организует самостоятельную деятельность детей и выступает в роли помощника, консультанта. Он принимает непосредственное участие в поиске и обработке информации, анализе оптимальных подходов и условий к решению поставленных задач. Для защиты проекта используются разработанные викторины, кроссворды, презентации, доклады, выступления. В большей степени разрабатываются презентации в виде справочного материала (истории спорта, правил игры и т.д.) или тестовых заданий.

Составление инструкций рекомендуется как один из вариантов для освобожденных от занятий и тем учащимся, у которых что-либо не получается. К инструкции может быть приложен рисунок. К примеру, если у учащегося не получается верхняя прямая подача мяча в волейболе, ему предлагается написать инструкцию. Предварительно ученику объясняется, на какие детали техники выполнения упражнения следует обратить внимание. При этом задание можно дать нескольким ученикам, а затем обсудить всем вместе и исправить ошибки.

Работа над проектом в старшей школе может выполняться старшеклассниками под руководством учителя в течение учебного года. Индивидуальный учебный проект представляет собой учебное исследование, выполняемое в целях освоения выбранных видов деятельности и углубления знаний по предмету в ходе решения практических задач. На завершающем этапе исследовательской работы организуется защита проектных работ старшеклассников. Для проведения процедуры защиты формируется комиссия, в состав которой входят представители администрации и педагогического коллектива школы.

Главная цель защиты проектной работы – аргументированный анализ полученного результата и доказательство его соответствия поставленной цели или требованиям, поэтому основным критерием успешности выполненного проекта является соблюдение в изделии (деятельности) требований или условий, которые были выдвинуты в начале работы. Ученики делают сообщение о проделанной работе, а учитель, руководя процедурой защиты проектов, особо следит за соблюдением доброжелательности, тактичности, проявлением у детей внимательного отношения к идеям и творчеству других.

Защита индивидуальных (персональных) проектов происходит в форме презентации, то есть краткого (7 – 10 минут) публичного выступления, в ходе которого автор знакомит аудиторию с результатами своей работы.

Защита групповых проектов представляет собой целостный рассказ всех участников группы о том, как создавался проект, представление самого проекта и отчет о проделанной работе с использованием презентационного материала. Презентация может быть представлена в виде текстового сообщения, графического изображения в сочетании с видео и музыки. Она должна отражать сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации.

К основным критериям оценивания проектной работы относятся:

– аргументированность выбора темы, практическая направленность проекта и значимость выполнения работы;

– объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность;

– аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов, использование литературы;

– качество оформления текста, схем и рисунков;

– качество доклада, культура речи;

– ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность и др.

Интересные и содержательные материалы проектов рекомендуется использовать для проведения Олимпийских уроков, создания стендов, подготовки различных мероприятий и др. Следует отметить, что проектные работы могут выполняться учащимися, отнесенными к любой группе здоровья, освобожденными от уроков физической культуры. Для обучающихся специальной медицинской группы, освобожденных от практических занятий по физической культуре, учитель разрабатывает тематику проектов на основе требований содержания учебной программы. В ходе составления проекта дети овладевают теоретическими знаниями в области физической культуры, а также навыками организации самостоятельной деятельности в оздоровительных занятиях физическими упражнениями. По выбранной теме проекта готовятся письменные сообщения (рефераты, доклады и др.).

В целом необходимо отметить, что проектная технология в физическом воспитании школьников позволяет каждому ученику самостоятельно приобретать опыт исследовательской и практической деятельности, расширять кругозор, повышать уровень знаний на основе поиска и изучения нового информационного материала, способствует успешному формированию практических умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. *Директор школы.* 1995; № 6: 39 – 47.
2. Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. *Народное образование*. 2000; № 7: 151 – 157.
3. Пахомова Н.Ю. *Метод учебных проектов в образовательном учреждении*: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. Москва, 2003.
4. Бгуашев А.Б., Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П. Формирование познавательной активности старшеклассников на уроках ОБЖ посредством учебно-деловых игр. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
5. Батчаева Х.Х.М., Алиева Д.К. Этнокультурная социализация личности обучающегося в условиях региональной образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 19 – 20.

6. Батчаева Х.Х.М., Урусова З.М. Воспитание гуманной личности в педагогике народов Северного Кавказа. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 17 – 18.
7. Смирнов К.В. Педагогические условия реализации технологии параллельного обучения и воспитания в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 85 – 87.
8. Катранжи Е.О. Проектные умения в процессе подготовки будущих дизайнеров-проектировщиков. *Мир науки, культуры, образования*. 2020.; № 2 (81): 117 – 119.

References

1. Guzeev V.V. «Metod proektov» kak chastnyj sluchaj integral'noj tehnologii obucheniya. *Direktor shkoly*. 1995; № 6: 39 – 47.
2. Novikova T.A. Proektnye tehnologii na urokah i vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Narodnoe obrazovanie*. 2000; № 7: 151 – 157.
3. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnyh proektov v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva, 2003.
4. Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Shram V.P. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti starsheklassnikov na urokah OBZh posredstvom uchebno-delovyh igr. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
5. Batchaeva H.H.M., Alieva D.K. `Etnokul'turnaya socializaciya lichnosti obuchayuschegosya v usloviyah regional'noj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 19 – 20.
6. Batchaeva H.H.M., Urusova Z.M. Vospitanie gumannoj lichnosti v pedagogike narodov Severnogo Kavkaza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 17 – 18.
7. Smirnov K.V. Pedagogicheskie usloviya realizacii tehnologii parallel'nogo obucheniya i vospitaniya v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 85 – 87.
8. Katranzhi E.O. Proektnye umeniya v processe podgotovki buduschih dizajnerov-proektirovschikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020.; № 2 (81): 117 – 119.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 371.322.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-236-238

Bguashev A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of the Institute of Physical Culture and Judo, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Ioakimidi Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*
Shram V.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

INTRODUCTION OF MODERN MOBILE DEVICES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The article deals with the possibility of using mobile devices in the process of physical education of schoolchildren in order to assess the health status of schoolchildren and adjust the dosage of physical activity. The article discusses the possibility of using mobile devices in the process of physical education of schoolchildren in order to assess their health and correct the load of physical activity. The authors highlight the following problems in the application of modern mobile devices in the process of physical education of schoolchildren: lack of funding for these programs, expensive software, low competence of the teaching staff in matters of innovative technologies, and including the lack of interest of teachers in improving the effectiveness of physical education in school. To address these challenges, a mechanism for funding mobile programmes for physical education students needs to be developed; to add materials to the content of future physical education teachers, showing the possibilities of mobile technologies in the organization of physical education of schoolchildren; to develop and organize enhancement courses, master classes for teachers.

Key words: **mobile devices, mobile applications, process of physical education of schoolchildren.**

А.Б. Бгуашев, *канд. пед. наук, проф., директор Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, зав. каф. теоретических основ физического воспитания, г. Майкоп, E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Ю.А. Иоакимиди, *канд. пед. наук, доц., кафедры Институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*
В.П. Шрам, *канд. пед. наук, доц., Институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы возможности применения мобильных устройств в процессе физического воспитания школьников с целью оценки состояния их здоровья и коррекции дозировки физической нагрузки. Авторы выделяют следующие проблемы в процессе применения современных мобильных устройств в ходе физического воспитания школьников: отсутствие финансирования данных программ, дорогостоящее программное обеспечение, низкая компетентность педагогического коллектива в вопросах инновационных технологий и, в том числе, незаинтересованность педагогов в повышении эффективности занятий физической культурой в школе. Для решения этих проблем необходимо разработать механизм финансирования мобильных программ для учащихся, связанных с физическим воспитанием; внести в содержание обучения будущих учителей физической культуры материалы, показывающие возможности мобильных технологий при организации физического воспитания школьников; разработать и организовать курсы повышения, мастер- классы для учителей по данной проблематике.

Ключевые слова: **мобильные устройства, мобильные приложения, процесс физического воспитания школьников.**

В настоящее время в процесс традиционного школьного образования активно внедряются новые информационные технологии (техническая, программно-техническая, организационно-методическая). Федеральный закон ФЗ № 273-ФЗо «Об образовании в Российской Федерации» значительно расширил возможности использования цифровых средств обучения. В ст. 16 Закона «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы требования к реализации образовательных программ исключительно с применением электронного обучения [1]. Информатизация учебной деятельности направлена на повышение качества процесса обучения и эффективности индивидуальной деятельности обучающихся. Разнообразие применяемых средств информационно-вычислительной техники в образовательном процессе способствует не только глубокому усвоению учащимися информации при изучении предметов, но и облегчает работу учителя [2 – 11].

Таблица 1

Возможности мобильных технологий

мобильные технологии	
Обеспечивают географически распределённую коммуникацию для осуществления совместной деятельности без привязки к местоположению участников образовательного процесса	Позволяют использовать мобильное устройство в качестве персональной медиатеки учебных, методических и справочных материалов.

Мобильные устройства широко применяются в образовательной практике. В последнее время получили распространение мобильные технологии.

Как отмечает А.А. Ушаков [12], использование мобильных технологий позволяет реализовать различные механизмы поддержки электронного обучения (табл. 1):

Применяемые в практике физического воспитания школьников информационные технологии обучения представляют собой комплекс электронных средств: компьютер; телекоммуникационные и сетевые средства.

Последние разработки в области цифровых wearable-технологий представляют широкую возможность применения в учебной и внеучебной деятельности

школьников таких мобильных цифровых устройств, как фитнес-браслеты, часы и трекеры активности. Такие устройства с соответствующим программным обеспечением, датчиками и возможностями подключения позволяют учителю и ученикам обмениваться данными через Интернет с помощью производителя, оператора или других подключенных устройств.

Среди популярных программных продуктов лидирующее положение занимают мобильные приложения для оценки двигательной активности (количество пройденных километров, шагов, потраченных калорий, частоту сердечных сокращений и т. д.), которые помогают школьникам использовать полученные знания в занятиях физической культурой и спортом, для правильной организации самоконтроля во время занятий физическими упражнениями, отслеживания состояния своего здоровья и питания [1; 2].

Также современные мобильные приложения обладают огромным потенциалом в создании банка данных системы мониторинга функционального состояния организма школьника во время занятий физической культурой и спортом. Умные гаджеты (наушники с пульсометром, наручные браслеты и др.) отслеживают различные параметры организма во время занятий физической культурой и спортом (пульс, температура, уровень кислорода в крови, давление, частота дыхания, ЭКГ и уровень эмоционального стресса).

Сейчас на пике своей популярности находятся стильные фитнес-браслеты, помогающие контролировать состояние организма, лучше понять, как он работает, приобщиться к здоровому образу жизни. С помощью миниатюрных фитнес-браслетов со встроенными в них датчиками можно мониторить количество пройденных шагов, определять скорость перемещения носителя браслета, частоту сердцебиения, давление и отслеживать в смартфоне через Bluetooth интересующую информацию.

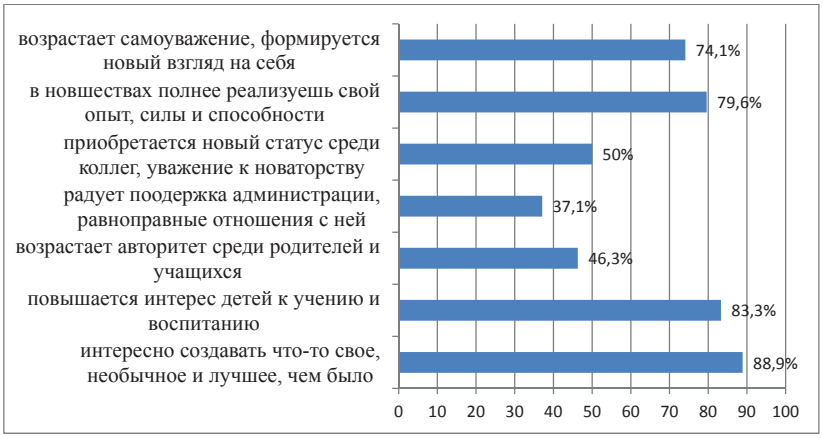


Рис. 1. Причины привлекательности организации инновационной деятельности в процессе занятий физической культурой в школе

Гаджет показывает пользователю реакцию его организма на нагрузку, помогает подобрать подходящий вид нагрузок, правильно чередовать режим бодрствования и отдыха. Такое устройство, в зависимости от конструкции, можно носить на руке, шее, плече, одежде, ремне, лодыжке или обуви. Новейшие модели крупных производителей фитнес-трекеров оснащаются дополнительными функциями [2]. Согласно принципу работы фитнес-трекера, встроенные датчики контролируют определенный показатель: сон, физическую активность, сердцебиение и другие процессы жизнедеятельности.

Подобные приложения учат школьников заботиться о себе, своем теле. Стандартный набор функций современных мобильных приложений при наличии соответствующего программного обеспечения приобретает особо большое значение в работе учителя для контроля и оценки двигательной активности обучающихся. При этом, у всех участников учебного процесса должны быть фитнес-браслеты одного производителя с приложением, позволяющим сохранять и отправлять результаты занятия. В таком случае, по целому ряду функциональных показателей можно определить работоспособность учащихся на уроке и определить меру доступного в выполнении двигательных заданий для каждого занимающегося. Следует отметить, что реализация новых технологий требует сформированности определенных знаний по использованию мобильных гаджетов и приложений к ним у всех участников образовательного процесса.

С целью изучения вопроса возможности практического внедрения современных мобильных устройств в процесс физического воспитания школьников нами было проведено анкетирование среди учителей физической культуры города Майкопа. В исследовании приняли участие 54 педагога.

Проанализировав полученную информацию, было выявлено, что 83,3% учителей физической культуры не используют реальные возможности применения технических средств в обучении по целому ряду причин, преимущественно связанных с организационно-экономическими факторами: приобретением, освоением и внедрением дорогостоящих фитнес-трекеров в процесс физического воспитания школьников.

92,6% опрошенных отмечают, то инновационная деятельность в рамках реализации программы по физической культуре в школе является актуальным направлением в современном образовательном процессе, и привлекательность данного рода деятельности имеет ряд причин (рис. 1).

Большинство учителей физической культуры (88,9%) отметили, что интересно создавать что-то свое, необычное и лучшее, чем было; у 83,3% повышается интерес к детям, обучению и воспитанию; 79,6% отметили, что в новшествах реализуют свой опыт, силы и способности. Однако 18,5% педагогов сказали об отсутствии их компетентности в данном вопросе, в связи с чем невозможно практическое применение ими современных гаджетов в учебном процессе. Наряду с этим 22,2% учителей физической культуры в практической деятельности широко используют ряд доступных бесплатных приложений из «GooglePlay» или в «IOS Market». 50% опрошенных отметили потребность в повышении квалификации в области применения современных мобильных устройств в процессе физического воспитания школьников; 12,9% учителей подчеркнули отсутствие интереса к внедрению инноваций в учебный процесс.

Таким образом, понимая значимость применения современных мобильных устройств в процессе физического воспитания школьников, мы сталкиваемся с проблемами следующего рода: отсутствие финансирования данных программ, дорогостоящее программное обеспечение, низкая компетентность педагогического коллектива в вопросах инновационных технологий, в том числе незаинтересованность педагогов в повышении эффективности занятий физической культурой в школе.

В целях преодоления этих проблем мы предлагаем:

- разработать механизмы финансирования мобильных программ, связанных с физическим воспитанием учащихся;
- внести в содержание обучения будущих учителей физической культуры материалы, показывающие возможности мобильных технологий при организации физического воспитания школьников;
- разработать и провести курсы повышения квалификации для действующих учителей, показать им дидактический потенциал мобильных технологий при организации физического воспитания школьников [10; 11];
- организовать проведение мастер-классов учителями, вузовскими преподавателями по данной проблематике;
- запланировать в учебном процессе преподавания дисциплины «Физическая культура» лекционные занятия, направленные на обучение учащихся по применению мобильных устройств для поддержания здоровья.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Блинова Е.В., Андреенко Т.Н. Применение мобильных приложений на уроках физической культуры. *Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы*. 2019; № 5 (30): 6 – 9.
3. Васильева Н.И. Использование мобильных приложений в аспекте повышения мотивации обучающихся к занятиям физической культуры и ведению здорового образа жизни. *Мир педагогики и психологии*. 2019; № 12 (41): 59 – 67.
4. Бгуашев А.Б., Иоакимиди Ю.А., Карягина Н.В. Развитие установки на достижение спортивного мастерства как основы профессионального роста занимающихся спортивным ориентированием. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 211 – 215.
5. Бгуашев А.Б., Карягина Н.В., Иоакимиди Ю.А. Методические основы интеграции предмета «основы безопасности жизнедеятельности» и «физическая культура» в общеобразовательной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 215 – 218.
6. Бгуашев А.Б., Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П. Формирование познавательной активности старшеклассников на уроках ОБЖ посредством учебно-деловых игр. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
7. Ивашкина Т.А. Технологические и преподавательские аспекты цифровизации современного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 115 – 116.
8. Насугаева А.Л. Технологии формирования гуманистической культуры обучающихся в условиях цифровой среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 137 – 139.
9. Питько Р.И. Содержание и методы повышения квалификации тренеров-преподавателей. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 139 – 142.

10. 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.
11. Бухтиарова Е.Ю. Новые технологии в системе непрерывного дополнительного образования в профессиональном развитии педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 17 – 19.
12. Ушаков А.А. Мобильные технологии обучения в современной школе. *Инфо-Стратегия 2015: Общество. Государство. Образование:* VII Международная научно-практическая конференция: сборник материалов, 2015: 443 – 445. Available at: http://iktmetod.blogspot.com/2015/07/blog-post_9.html

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Blinova E.V., Andreenko T.N. Primenenie mobil'nyh prilozhenij na urokah fizicheskoj kul'tury. *Nauka-2020: Fizicheskaya kul'tura, sport, turizm: problemy i perspektivy*. 2019; № 5 (30): 6 – 9.
3. Vasil'eva N.I. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v aspekte povysheniya motivacii obuchayuschihsya k zanyatiyam fizicheskoj kul'tury i vedeniyu zdorovogo obraza zhizni. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2019; № 12 (41): 59 – 67.
4. Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Karyagina N.V. Razvitie ustanovki na dostizhenie sportivnogo masterstva kak osnovy professional'nogo rosta zanimayuschihsya sportivnym orientirovaniem. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 211 – 215.
5. Bguashev A.B., Karyagina N.V., Ioakimidi Yu.A. Metodicheskie osnovy integracii predmeta "osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti" i "fizicheskaya kul'tura" v obscheobrazovatel'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 215 – 218.
6. Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Shram V.P. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti starsheklassnikov na urokah OBZh posredstvom uchebno-delovyh igr. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
7. Ivashkina T.A. Tehnologicheskie i prepodavatel'skie aspekty cifrovizacii sovremennogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 115 – 116.
8. Nasugaeva A.L. Tehnologii formirovaniya gumanisticheskoj kul'tury obuchayuschihsya v usloviyah cifrovoj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 137 – 139.
9. Pit'ko R.I. Soderzhanie i metody povysheniya kvalifikacii trenerov-prepodavatelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 139 – 142.
10. 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.
11. Buhtiarova E.Yu. Novye tehnologii v sisteme nepreryvnogo dopolnitel'nogo obrazovaniya v professional'nom razvitii pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 17 – 19.
12. Ushakov A.A. Mobil'nye tehnologii obucheniya v sovremennoj shkole. *Info-Strategiya 2015: Obschestvo. Gosudarstvo. Obrazovanie:* VII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov, 2015: 443 – 445. Available at: http://iktmetod.blogspot.com/2015/07/blog-post_9.html

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-238-241

***Gurov V.N.**, Academician of MANPO, Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy), laureate of the Russian Government Prize in the field of education, Honorary worker of higher professional education, excellent student of Education of the Russian Federation, Head of innovative network cluster pedagogical laboratory "Pedagogical Management in the development of educational complexes of municipalities and individual educational organizations", Head of Department of Management and Professional Education of the IRO of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

***Islamov R.R.,** senior researcher of innovative network cluster pedagogical laboratory, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Public Administration of the Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

***Gurova E.V.,** senior researcher of innovative network cluster pedagogical laboratory, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy of the Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

INNOVATIVE WORK OF EDUCATIONAL COMPLEXES IN MUNICIPALITIES AND INDIVIDUAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: PRACTICAL WORK. In the article, the authors analyze the practice of creating a single educational space in the municipality and a separate educational organization. Specific examples of the work of educational complexes of municipalities and individual educational organizations in this direction are given. The main difficulties and problems of this activity are outlined. Models of creating a single educational space are proposed. The researchers work out regulations on the laboratory, work schedule, personal composition of members of the laboratory, list of educational organizations – the base sites of the laboratory and other regulatory documents. The work is supposed to improve the level of professionalism and competencies of city managers and teachers; consulting work helps eliminate professional deficits, "generals" of educational organizations.

Key words: **unified educational and educational space, patriotic education of students, models of centers in a single educational and educational space, network innovative cluster pedagogical laboratory, experience of activity.**

***В.Н. Гуров,** д-р пед. наук, проф., акад. МАНПО, зав. каф. управления и профессионального образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

***Р.Р. Исламов,** ст. науч. сотр. Инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории, канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

***Е.В. Гурова,** ст. науч. сотр. Инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории, канд. пед. наук, доц., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ МУНИЦИПАЛИТЕТОВ И ОТДЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРАКТИКА РАБОТЫ

В статье авторы анализируют практику работу по созданию единого воспитательно-образовательного пространства в муниципалитете и отдельной образовательной организации. Приводятся конкретные примеры работы образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций в данном направлении. Обозначены основные трудности и проблемы этой деятельности. Были предложены модели создания единого воспитательно-образовательного пространства. Разработаны следующие нормативные документы: положение о лаборатории, календарный план работы, персональный состав членов лаборатории, список образовательных организаций – базовых площадок лаборатории и др., регулирующие деятельность по повышению уровня профессионализма и компетенций руководителей и педагогов города; осуществляющие консультационную работу по устранению профессиональных дефицитов, «генералитетов» образовательных организаций.

Ключевые слова: **единое воспитательно-образовательное пространство, патриотическое воспитание обучающихся, модели центров в едином воспитательно-образовательном пространстве, сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория, опыт деятельности.**

Создание единого воспитательно-образовательного пространства в социуме является одной из основных задач как образовательной организации, так и всех ветвей власти (начиная с муниципальной). В основе эксперимента лежала идея интеграции деятельности всех социальных институтов социума (образовательные, медицинские, культурные, спортивные и др.) в образовательном комплексе муниципалитета и включение их деятельности в культурное пространство отдельного учебного заведения на основе проекта, разработанного сотрудниками сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории. В ходе эксперимента апробировались различные модели решения этой проблемы.

1. Образовательный городской округ г. Нефтекамска.

На базе данного образовательного комплекса была открыта лаборатория (филиал центральный, расположенной в ИРО РБ при кафедре теории и практики управления образованием) «Педагогический менеджмент в развитии образовательного комплекса городского округа г. Нефтекамска РБ». Были разработаны следующие нормативные документы: положение о лаборатории, календарный план работы, персональный состав членов лаборатории, список образовательных организаций – базовых площадок лаборатории.

На первоначальном этапе деятельности была проведена работа по СВОД-анализу образовательных организаций в следующих направлениях: государственно-частное партнерство, создание единого воспитательно-образовательного пространства в городе и отдельных образовательных организациях, профориентация и профилизация обучающихся, смешанное обучение как компонент инновационной школы, поле социальных практик как компонент модели инновационной школы и др. Следующим шагом стала разработка инновационных проектов по обозначенным направлениям. На первоначальном этапе по соответствующим методикам была проведена диагностика на выявление профессиональной готовности учителей к применению современных образовательных технологий в патриотическом воспитании обучающихся.

Анализ функционирования образовательного комплекса г. Нефтекамска показал, что основными «точками» дальнейшего роста его потенциала могут служить следующие апгрейды: внесение корректив в программы развития образовательных организаций, а именно – внедрение института тьюторства, расширение и дальнейшее развитие поля социальных практик, повышение качества патриотического воспитания обучающихся за счёт координации всех созданных институтов социума на основе создаваемого Центра патриотического воспитания.

Анкетирование членов педагогических коллективов г. Нефтекамска к применению современных образовательных технологий (а значит – к инновационной деятельности) дало следующие результаты: анкетировано 367 педагогов 9 образовательных организаций. Обобщенные выводы: 37,3% от общего числа анкетированных готовы к инновационной деятельности. В качестве основных затруднений руководители и педагоги назвали внутреннюю психологическую перестройку своего мышления: Как привыкли – так и делаем.

Анализ затруднений директоров или их профессиональные дефициты заключались в следующем: слабое знание режимов функционирования образовательных организаций (с выше 60% опрошенных не сумели определить режим функционирования своей организации), отсутствие знаний по формам власти, которой они соответствуют в руководстве своей организации; непонимания того, какие формы власти наиболее задействованы при переводе своей образовательной организации из одного режима функционирования в другой; основные средства перехода образовательной организации из одного режима в другой и др.

Организационной структурой позитивного решения образовательных дефицитов директоров и учителей стал Центр инноваций.

Главным в его деятельности стало создание единого воспитательно-образовательного пространства в образовательном комплексе города за счет координации всех социальных институтов города и реализации инновационных проектов в контексте оптимизации воспитательного воздействия на обучающихся. Центр инноваций решал также проблему развития профессиональных компетенций всех участников образовательной деятельности в городе.

В рамках организационной деятельности Центра велось курирование работы городских методических объединений и базовых площадок, а также анализ их деятельности: методической – проводилась работа по повышению уровня профессионализма и компетенций руководителей и педагогов города; консультационной – организовывалась работа по устранению профессиональных дефицитов, «генералитетов» образовательных организаций.

В ходе эксперимента в муниципалитете в годы эксперимента программа «Создание единого образовательно-воспитательного пространства города» отрабатывалась на базе МОБУ СОШ № 10 «Центр образования», Центра развития творчества детей и юношества, МОБУ «Гимназия № 1», МОАУ «Лицей № 1» и др.

Примеры. МОБУ СОШ № 3 работало по теме «Педагогическое пространство образовательного процесса как условие успешной социализации учащихся». Создана единая система урочной и внеурочной деятельности обучающихся по патриотическому воспитанию обучающихся.

В МОБУ СОШ № 9 и МОБУ СОШ № 15 отрабатывали проблему патриотического воспитания обучающихся с использованием потенциала родительской общественности.

В период работы написаны методические пособия, способствующие формированию компетенций у директоров и учителей, методические рекомендации, проекты и видеозаписи уроков и внеурочных занятий; а также контрольно-измерительные материалы; листы оценки образовательных достижений и методическое пособие по организации патриотического воспитания обучающихся в едином образовательном пространстве города и отдельной образовательной организации.

Центр инноваций стал связующим звеном в осуществлении единого направления образовательных инноваций, способствовал распространению инновационного педагогического опыта через систему сетевого взаимодействия и содействовал непрерывному совершенствованию уровня профессиональной компетентности педагогов и руководителей.



Рис. 1. Схема деятельности Центра инноваций

2. В муниципалитете Миякинский муниципальный район координатором всей работы стал созданный в ходе эксперимента Совет руководителей образовательных организаций муниципального района Миякинский район РБ. Совет руководителей образовательных организаций стал одной из форм общественного участия в управлении развитием образовательного комплекса. В его задачи входило планирование, регулирование, координация деятельности образовательных организаций. Совет руководителей занимался планами работы управления образования, сметами текущих расходов бюджета и расходов по экономии средств; локальными актами, регулирующими деятельность МКУ «Отдел образования администрации муниципального района Миякинский район РБ». На своих заседаниях Совет заслушивал и обсуждал сообщения ответственных лиц о результатах организации работы по ходу выполнения программы развития образования; формированию муниципального задания и плана финансово-хозяйственной деятельности ОО; социальной защите детей и работников системы образования и др.

Совет руководителей координировал деятельность по предоставлению дополнительных образовательных услуг, исходя из данных социологического изучения образовательных потребностей населения района, во взаимодействии с другими ведомствами, организациями, службами; разрабатывал мероприятия по профессиональной ориентации молодежи, профессиональному и трудовому обучению, созданию условий осознанного выбора профессий выпускниками. Совместно с заинтересованными структурами администрации муниципального района Миякинский район РБ формировал и размещал задания по исследованию образовательных запросов населения, разработке концепции и программы развития системы образования, учитывающих перспективы социально-экономического развития района.

Особое место в его деятельности занимали вопросы создания единого воспитательно-образовательного пространства и патриотического воспитания обучающихся.

Совет работал по плану, утвержденному на заседании, по требованию большинства членов Совета или рекомендации, МКУ «Отдел образования администрации муниципального района Миякинский район РБ» в план работы могли быть внесены коррективы.

Совет был вправе: заслушивать председателя Совета о выполнении решений, принятых на предыдущих заседаниях; разъяснения ответственных лиц о внесении корректировок в решения Совета; создавать временную комиссию для предварительного детального изучения вопроса до принятия решения по нему; разрабатывать предложения по формам и направлениям инновационной деятельности образовательных организаций; знакомиться с работой других организаций, учреждений муниципального района Миякинский район РБ, работающих с детьми и молодежью; заслушивать лиц, ответственных за участие в региональных и всероссийских проектах системы образования.

В ходе эксперимента муниципальному району Миякинский район были предложены модели создания единого воспитательно-образовательного пространства.

Алгоритм действий следующий: «школа ↔спортивный зал ↔ историко-краеведческий музей ↔детский сад ↔ дом культуры ↔ библиотека; разработка единых «сквозных» планов их деятельности.

Необходимые шаги следующие: разработка договоров о сотрудничестве всех социальных институтов; «сквозных» (общих) планов работы; выявление интересов детей; создание координационных советов (во главе – директор школы или глава поселения); проведение дифференцированных программ работы



Рис. 2. Модель муниципального Совета руководителей



Рис. 3. Создание инновационной школы

с семьями; образовательный ценз, типологии (благополучные, неблагополучные семьи); создание «Советов отцов».

Модель использовалась в с. Зильдяров, с. Новые Карамалы, с. Новый Мир, с. Ильтуганово, с. Ерлыково и др.

Особое внимание в проектах по данной проблеме уделялось взаимодействию семьи и детского сада.

3. Муниципальное образование – «Бурзянский муниципальный район.

Для данного муниципалитета нами был предложен проект создания инновационной школы на основе сетевого взаимодействия (и на основе этого – создание единого образовательного пространства).

Инновационная деятельность в районе осуществлялась по таким направлениям, как внедрение в практику работы образовательных организаций новых прогрессивных образовательных и информационных технологий; организация профильного образования, позволяющего продолжить получение образования в соответствующих профильных классах и др.

Для руководителей образовательных организаций регулярно проводились семинары по следующим проблемам: «Формирование у педагогов компетенций в сфере электронного образования» на базе МОБУ СОШ с. Старосубхангулово, «Педагогические инновации в условиях модернизации системы общего образования» на базе Байгазинского филиала МОБУ СОШ с. Старосубхангулово, где были организованы мастер-классы, методические семинары, «круглые столы» по использованию ИКТ и электронного образования в педагогической деятельности.

Анализ практики деятельности образовательных комплексов муниципалитетов в ходе эксперимента подтвердил эффективность предлагаемых в инновационном проекте моделей по развитию инновационной деятельности образовательных комплектов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций. Работа в данном направлении продолжается.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы* Государственная программа, утвержденная Правительством Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. Исламов Р.Р. К вопросу о развитии идей формирования гражданина и патриота в отечественной педагогике (краткий анализ). *Актуальные проблемы социального, экономического и информационного развития современного общества»:* Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения первого ректора БашГУ Чанбарисова Ш.Х. Уфа: НИЦ «Аэтерна», 2016; Ч. 1: 234 – 238.
4. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. *Современная инновационная школа в мегагороде: проектирование и реализация модели*: учебно-методическое пособие. Москва, Педагогическое общество России, 2018.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 159 – 160.
6. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи. *Инновации в образовании*. 2019; № 2: 107 – 114.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Минязева А.Е. Патриотическое воспитание в школе: опыт и поиск новых путей повышения эффективности. *Учитель Башкортостана*. 2020; Т. 1008, № 2: 88 – 94.
8. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 303 – 305.
9. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В.Практика работы институтов государственно-общественного управления общеобразовательной школы по патриотическому воспитанию обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2020: № 6 (85): 73 – 75.
10. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. Патриотическое воспитание обучающихся в образовательных учреждениях – новый дизайн организации научного исследования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 67-4: 115 – 118.
11. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-1: 173 – 176.
12. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Каримов Ф.Ф. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория на муниципальном уровне: взаимодействие органов государственной власти и образовательных организаций (на примере Башкортостана). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе*: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017: 261 – 268.
13. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях (инновационный проект). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе:* материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017: 62 – 66.
14. Гуров В.Н. *Опыт организации педагогической работы*. Педагогика, 1993; № 4: 95 – 103.
15. Гуров В.Н., Вишняков В.Ф. *Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*. Ставрополь, 2003.
16. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Дайнова Г.З., Левина И.Р., Шабаева Г.Ф., Мубинова З.Ф. Инновационная школа и задачи и институты и задачи института педагогики в подготовке специалистов нового типа. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2011; № 6 (37): 29 – 36.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody* Gosudarstvennaya programma, utverzhdennaya Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdfc
3. Islamov R.R. K voprosu o razvitii idej formirovaniya grazhdanina i patriota v otechestvennoj pedagogike (kratkij analiz). *Aktual'nye problemy social'nogo, `ekonomicheskogo i informacionnogo razvitiya sovremennogo obschestva»:* Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 100-letiyu so dnya rozhdeniya pervogo rektora BashGU Chanbarisova Sh.H. Ufa: NIC «A`eterna», 2016; Ch. 1: 234 – 238.
4. Gurov V.N., Ivancova N.A., Mazitov R.G. *Sovremennaya innovacionnaya shkola v megagorode: proektirovanie i realizaciya modeli*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva, Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2018.
5. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Gurov D.V. Innovacionnaya setevaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya: opyt raboty s municipalitetami po patrioticheskomu vospitaniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 159 – 160.
6. Gurov V.N., Islamov R.R. Setevaya innovacionnaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya v kontekste patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschejsya molodezhi. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; № 2: 107 – 114.

7. Gurov V.N., Islamov R.R., Minyazeva A.E. Patrioticheskoe vospitanie v shkole: opyt i poisk novyh putej povysheniya `effektivnosti. *Uchitel' Bashkortostana*. 2020; T. 1008, № 2: 88 – 94.
8. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Gosudarstvenno-obschestvennoe upravlenie v obschej shkole kak faktor povysheniya kachestva patrioticheskogo vospitaniya obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 303 – 305.
9. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.Praktika raboty institutov gosudarstvenno-obschestvennogo upravleniya obscheobrazovatel'noj shkoly po patrioticheskomu vospitaniyu obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020: № 6 (85): 73 – 75.
10. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschihsya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah – novyj dizajn organizacii nauchnogo issledovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-4: 115 – 118.
11. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. O nekotoryh napravleniyah raboty obrazovatel'nyh organizacij po patrioticheskomu vospitaniyu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-1: 173 – 176.
12. Gurov V.N., Gurova E.V., Karimov F.F. Setevaya innovacionnaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya na municipal'nom urovne: vzaimodejstvie organov gosudarstvennoj vlasti i obrazovatel'nyh organizacij (na primere Bashkortostana). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2017: 261 – 268.
13. Gurov V.N., Islamov R.R. Patrioticheskoe vospitanie obuchayuschejsya molodezhi v municipalitete i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah (innovacionnyj proekt). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze:* materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2017: 62 – 66.
14. Gurov V.N. *Opyt organizacii pedagogicheskoj raboty*. Pedagogika, 1993; № 4: 95 – 103.
15. Gurov V.N., Vishnyakov V.F. *Reformirovanie sistemy obespecheniya zhiznedeyatel'nosti, vospitaniya i obucheniya deyatel'nosti detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej*. Stavropol', 2003.
16. Gurov V.N., Gurova E.V., Dajnova G.Z., Levina I.R., Shabaeva G.F., Mubinova Z.F. Innovacionnaya shkola i zadachi i instituty i zadachi instituta pedagogiki v podgotovke specialistov novogo tipa. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2011; № 6 (37): 29 – 36.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-241-243

Dimitriev A.D., *senior teacher, Department of Tactics Military University of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dimitrievaleksey78@mail.ru*

CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA. The scientific article examines cultural and educational environment in higher military educational institutions of Russia. In general and social pedagogy, the phenomenon of environment is deeply studied mainly in relation to society, much less scientific works are dedicated to the problem of military environment. Education of military personnel is particularly active and purposeful in the military unit, that is, in an organized social environment that implements a comprehensive program of training a student as a professional defender of Motherland. The author concludes that the presence of a rich and diverse cultural and educational environment is the key to the success of the higher military educational institution, and the poorly developed individual components of the environment will inevitably have a negative impact on the quality of education and education, and hence on the training of cadets.

Key words: **cultural and educational environment, cadets, higher military educational institutions, society, social and living conditions.**

А.Д. Димитриев*, ст. преп., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dimitrievaleksey78@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

В научной статье рассматривается культурно-образовательная среда в высших военно-учебных заведениях России. В общей и социальной педагогике феномен среды глубоко изучен в основном применительно к социуму, гораздо меньше научных работ посвящено проблеме воинской среды. Воспитание курсантов особенно активно и целенаправленно проходит в высшем военном учебном заведении, то есть в организованной культурно-образовательной среде, реализующей комплексную программу подготовки его как профессионального защитника Отечества. Автор делает вывод о том, что наличие богатой и разнообразной культурно-образовательной среды является залогом успешной деятельности высшего военного учебного заведения, а слабо развитые отдельные компоненты среды неминуемо будут сказываться отрицательным образом на качестве обучения и воспитания, а значит, на профессиональной подготовке курсантов.

Ключевые слова: **культурно-образовательная среда, курсанты, высшие военно-учебные заведения, социум, социально-бытовые условия.**

В образовательной практике и педагогической науке значительно возрос интерес к изучению роли окружающей среды в жизни человека и ее влиянию на развитие личности. В общей и социальной педагогике феномен среды глубоко изучен в основном применительно к обществу, гораздо меньше научных работ посвящено проблеме военной среды. Подготовка курсантов особенно активна и целесообразна в высшем военном учебном заведении, то есть в организованной культурно-образовательной среде, реализующей комплексную программу подготовки профессионального защитника Отечества. Именно культурно-образовательная среда высшего военного учебного заведения позволяет воспитывать курсанта в совокупности культурных и образовательных условий. Стоит добавить, что для курсанта высшее военное учебное заведение зачастую является не только учебной организацией, но и центром культурного развития и досуга.

Культурно-образовательная среда является достаточно распространенной среди всех сред. Она многофункциональна, многофакторна и охватывает не только военно-профессиональное или бытовое, информационное или образовательное пространство, но и пронизывает всю жизнедеятельность личности, формирует определенный образ жизни. В то же время культурно-образовательная среда – это не простое сочетание двух сред – культурной и образовательной, но само понятие «культурно-образовательная среда» подразумевает два аспекта, в связи с которыми мы рассматриваем профессиональное образование курсантов: образовательный и культурный, которые затрагивают все сферы жизни.

Первоначально понятие «образовательная среда» было введено в научный оборот С.Т. Шацким [1]. Объектом образовательной среды является не личность ученика, а все те условия, которые окружают его. Образовательная среда включает в себя следующие компоненты:

– бесконечно богатый идеологический набор значений, объединенных в системах языка, науки, религии, философии, права, этики, литературы, живописи, скульптуры, архитектуры, музыки, экономических, политических, социальных теорий и т.д.;

– материальная культура, которая представляет собой объективное воплощение этих смыслов и охватывает все – от простых средств труда до самого сложного оборудования;

– все действия, обряды, ритуалы, в которых отдельные лица и их группы используют определенный набор значений.

Е.П. Белозерцев [2] пишет, что культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда представляется в виде некой лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм её изучения синхронизирован с процессом формирования личности.

Ю. Кулюткин и С. Тарасов [3] рассматривают культурно-образовательная среду как сложную структуру социальных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека.

В менеджменте под культурно-образовательной организацией понимается ее культурно-психологическая составляющая, духовное и идеологическое содержание, т.е. система ценностей, взглядов и норм поведения, преобладающих в организации и корпоративной культуре. Культурно-образовательные компоненты-ценности, взгляды и социальные нормы оцениваются через призму отношения сотрудников к своей работе и рабочему месту, социального общения внутри компании, в том числе через культуру управления, мотивацию и мораль.

Таким образом, мы видим, что все вышеперечисленные взгляды на проблему культурно-образовательной среды разнообразны. Их анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие «культурно-образовательная среда» подразу-

мевает иную модальность по отношению к культуре, выявление социальной значимости культурных явлений в их соотнесении с другими сферами общественной жизни, прежде всего экономикой, политикой и социальными отношениями.

При этом культурно-образовательный подход к анализу явлений не ограничивается только реальными духовными явлениями и, кроме того, проблемами художественной культуры, а охватывает все сферы жизни общества, включая образование, семью, темы войны, реформы общественной жизни, религию и многие другие.

Культурно-образовательный анализ также предполагает, что речь идет о более широком рассмотрении культуры, взаимосвязи духовных факторов, т.е. норм, ценностей, смыслов и идей с социальной регуляцией в различных культурно-исторических типах.

Что касается структуры культурно-образовательной среды, то следует отметить, что пока нет единого представления о ее компонентах. Напротив, мы замечаем несоответствия и разногласия. Примером могут служить различные мнения и аргументы.

Исследователь С.В. Тарасов подробно изучает культурно-образовательную среду, он отметил следующие компоненты, объединенные им в большие блоки:

– пространственно-семантический (архитектура здания, дизайн интерьера, пространственная структура помещений, настенная информация и т.д.);

– содержательно-методический (учебные и воспитательные программы и планы, учебники и учебные пособия, формы организации занятий);

– коммуникационно-организационный (стили общения, особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов и т.д.) [4, с. 21 – 23].

Анализ приведенных выше взглядов на проблему содержания культурно-образовательной среды привел нас к выводу о том, что у разных авторов нет единой фундаментальной основы для выявления ее структуры и ее компонентов.

Большинство исследователей акцентируют внимание либо на микро-, макро-, мезо-или экзосистемах с перечнем определенных материальных или духовных условий существования и деятельности человека, либо на свойствах материала-цели, деятельности и пространстве отношений, либо на противопоставлении индивида, личности и культурно-образовательной среды (например, общества, школы и т.д.). Такой подход, конечно, может быть реализован в каждом конкретном случае.

Однако применительно к нашему исследованию это не очень продуктивно, поскольку не позволяет нам увидеть основные элементы окружающей среды. В связи с этим мы считаем, что для того, чтобы определить структуру культурно-образовательной среды высшего военного учебного заведения, нужно искать другой путь. С точки зрения структурного содержания культурно-образовательная среда – это коллективная совокупность различных организаций, институтов, союзов, партий, движений, обществ, возрастных, профессиональных и субкультурных групп, объединений, социальных и духовных явлений, психических моментов и т.д., созданных человеком для оптимального функционирования социальной системы.

На наш взгляд, структуру культурно-образовательной среды высшего военного учебного заведения можно рассматривать как соотношение субъектов (личностных) и субъектов. Содержание стороны субъекта совпадает с первым разделением, а личностная сторона охватывает субъектов, их связи, отношения, деятельность и формы общения. Во-первых, культурно-образовательная среда может быть представлена через систему человеческой деятельности. Во-вторых, как определенное количество небольших социальных сообществ, внутри которых людей объединяют общие цели, интересы, знакомство и постоянное общение. Важность анализа структуры культурно-образовательной среды определяется тем, что он позволяет в полной мере прояснить роль ее ведущих компонентов в развитии личности [5 – 7].

Мы полностью согласны с этой точкой зрения и считаем возможным экстраполировать ее на организацию культурно-образовательной среды в высшем военном учебном заведении с учетом особенностей субъектов и специфики военной организации. Учитывая вышесказанное, мы раскроем структуру культурно-образовательной среды высшего военного учебного заведения.

Предметная составляющая культурно-образовательной среды высшего военного учебного заведения – это система материальных объектов и средств деятельности курсантов, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Эта составляющая предполагает понимание ее как совокупности предметов, представляющей собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры. Основными элементами предметной составляющей являются архитектурно-ландшафтные и природные объекты, комплекс зданий и учреждений части, территория части и учебного центра, спортивные сооружения, архитектура помещений, их обустройство по принципу эстетики и этики, наполнение помещений мебелью, информационно-предметным оборудованием (книги, стенды, средства воспитания и обучения и т.д.), материальные объекты, призванные увековечить память погибших военнослужащих, объекты религиозного культа, оружие и боевая техника, военная символика и геральдика (знамя воинской части, награды и т.д.), военная форма и внешний вид курсантов. Исходное требование к предметной составляющей – ее развивающий характер. Она должна объективно, через свое содержание и свойства создавать условия для профессиональной деятельности каждого курсанта, служить целям физического и психического развития и совершенствования.

Предметная составляющая высшего военного учебного заведения выполняет ряд функций:

– утилитарную – создание условий для процесса обучения и воспитания курсантов. Включает в себя требования к достаточности учебного оборудования, санитарно-гигиенические требования и др.;

– создания оптимальной атмосферы для процесса обучения и воспитания (организованность, строгость и порядок в расположении мебели и оборудования, аккуратность и эстетика);

– информирования (расположение на территории части и в помещениях стендов, плакатов, досок объявления, наличие информационных печатных изданий, стенной печати, радиоузла);

– ценностно-символическую (включение в дизайн-территории помещений-символов, знаков, несущих определенный смысл для субъектов социокультурной среды).

Культурно-образовательная среда высшего военного учебного заведения ограничивается материально-территориальными границами, в рамках которых курсанты выполняют свои служебные обязанности достаточно компактно и изолированно. Замкнутая среда части, в которой осуществляется жизнедеятельность курсанта при постоянном воздействии с предметной составляющей среды, а также наличие субъектов среды, носителей и трансляторов военно-профессиональных ценностей обеспечивает его погружение и вызывает чувство сопричастности к общей исторической памяти воинства.

Субъектная составляющая культурно-образовательной среды части представляет собой объединение субъектов военно-педагогического процесса: индивидуальных, групповых, социальных субъектов, в качестве которых выступают офицеры-воспитатели, командиры (начальники), воинские коллективы, общественные организации, семьи курсантов, СМИ, система досуговой работы, служебно-боевая, общественная и другие виды деятельности военнослужащих, воинский быт и др. Субъекты культурно-образовательной среды являются носителями образовательных отношений, мировоззренческих установок, ценностей, традиций, обычаев, правил, этикетных норм, принятых в военной организации. Высшее военное учебное заведение является своеобразным культурно-образовательным институтом, включающим в себя и разновозрастные культурные нормативы, и традиции различных пластов культуры, профессиональных субкультур, возрастных субкультур и др.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что культурно-образовательная среда части определяется нами как субъектно-предметный континуум, определяющий эффективность военно-педагогического процесса на основе реализации основных задач культурного развития курсантов. В заключение к этому следует добавить, что наличие богатой и разнообразной культурно-образовательной среды является залогом успешной деятельности высшего военного учебного заведения, а слабо развитые отдельные компоненты среды неминуемо будут сказываться отрицательным образом на качестве обучения и воспитания, а значит – на профессиональной подготовке курсантов.

Таким образом, рассмотрев в данной работе вопрос воспитательного воздействия среды на личность курсанта, становится понятно, что культурно-образовательная среда высшего военного учебного заведения является одним из важнейших факторов воспитания курсантов. Среда задает актуальный образ жизнедеятельности курсанта, под влиянием которого проявляются и закрепляются те или иные установки, ценности, стереотипы восприятия и поведения. В современном обществе высшее военное учебное заведение выступает как субъект военной культуры, отражая изменения, происходящие в культуре, и создавая условия для формирования нового облика курсантов.

Библиографический список

1. Шацкий С.Т. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 1980; Т. 1.
2. Белозерцев Е.П. Историко-культурная и методологическая неизбежность обращение к понятию «Образовательная деятельность». *Психолого-педагогический поиск*. 2015; № 3 (35): 40 – 56.
3. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2017; № 1: 6.
4. Тарасов С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2014; Т. 3, № 1: 5 – 15.
5. Алехин И.А., Гожиков В.Я. Методология модернизации гуманитарной подготовки в системе высшего военного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2011; № 2 (42): 32 – 39.
6. Алехин И.А., Аронов А.А., Герасимов В.Н., Герасимова Т.Н., Деникин А.В. и др. *Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в вооруженных силах Российской Федерации*: монография. Москва, 2018.
7. Алехин И.А., Низиков М.А. Духовность и нравственность русского офицера: история и современность. *Мир образования – образование в мире*. 2013; № 4 (52): 16 – 24.

References

1. Shackij S.T. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1980; T. 1.
2. Belozercev E.P. Istoriko-kul'turnaya i metodologicheskaya neizbezhnost' obraschenie k ponyatiyu «Obrazovatel'naya deyatel'nost'». *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2015; № 3 (35): 40 – 56.
3. Kulyutkin Yu., Tarasov S. Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti. *Novye znaniya*. 2017; № 1: 6.
4. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda kak sociokul'turnaya i pedagogicheskaya kategoriya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2014; T. 3, № 1: 5 – 15.
5. Alehin I.A., Gozhikov V.Ya. Metodologiya modernizacii gumanitarnoj podgotovki v sisteme vysshego voennogo obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2011; № 2 (42): 32 – 39.
6. Alehin I.A., Aronov A.A., Gerasimov V.N., Gerasimova T.N., Denikin A.V. i dr. *Aktual'nye voprosy teoreticheskoj i prakticheskoj pedagogiki v vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii*: monografiya. Moskva, 2018.
7. Alehin I.A., Nizikov M.A. Duhovnost' i nravstvennost' russkogo oficera: istoriya i sovremennost'. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2013; № 4 (52): 16 – 24.

Статья поступила в редакцию 20.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-243-245

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Marhieva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Sports Discipline, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: Markhievam@mail.ru*
Kurbanova L.U., *Doctor of Sciences (Sociology), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: medna59@mail.ru*

UNCONVENTIONAL WAYS OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The article presents the authors' point of view on the problem under consideration. The existing and used non-conventioinal methods of physical culture and recreation activities of the teacher with children are stated. The variants of physical culture and health-improving classes, the results of the content analysis in the form of a table with the specific minuses and pluses of alternative methods of conducting the physical culture and health-improving process are presented. The authors conclude that the development of children's physical and recreational activities plays an important role in the educational process; and the activities prove to be effective classes in physical culture using non-standard equipment, story-role classes, classes-holidays, classes with the use of dance exercises, using folk games, various sports entertainment. Unconventional ways of physical education of schoolchildren allow to form the need for motor activity in schoolchildren, to promote foundations of a healthy lifestyle.

Key words: **sports and recreation activities, alternative methods, correctional classes, physical education teacher, children, musical and rhythmic movements.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
М.В. Мархиева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: Markhievam@mail.ru*
Л.У. Курбанова, *д-р социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: medna59@mail.ru*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлена точка зрения авторов на рассматриваемую проблему. Констатируются существующие и используемые нетрадиционные способы физкультурно-оздоровительной деятельности педагога с детьми. Представлены варианты физкультурно-оздоровительных занятий, результаты контент-анализа в виде таблицы с выделенными конкретными минусами и плюсами альтернативных способов проведения физкультурно-оздоровительного процесса. Авторы делают вывод о том, что развитие физкультурно-оздоровительной деятельности детей играет немаловажную роль в образовательном процессе. Доказали свою эффективность занятия по физической культуре с использованием нестандартного оборудования, сюжетно-ролевые занятия, занятия-праздники, занятия с использование танцевальных упражнений с использованием народных игр, различные спортивные развлечения. Нетрадиционные способы физического воспитания школьников позволяют сформировать у них потребность в двигательной активности, закладывают основы здорового образа жизни.

Ключевые слова: **физкультурно-оздоровительная деятельность, альтернативные способы, коррекционные занятия, преподаватель физкультуры, дети, музыкально-ритмические движения.**

Большое значение имеет улучшение работы в сфере физического развития детей. В настоящее время от педагогов требуется использование собственных новых подходов к осуществлению физкультурно-оздоровительного процесса.

В современном мире это направление приобретает актуальность. Многие дети часть дня проводят, сидя за партами, а остальную – дома, сидя за компьютерами. Поэтому сохранение, укрепление и поддерживание физического здоровья нынешнего поколения превращается в одну из главных социальных задач современного общества. В работе с детьми всё чаще используются новые виды физкультурных занятий, так как они должны не только развивать физическую сторону ребенка, но и поддерживать и оздоравливать ее. Физкультурно-оздоровительные занятия обогащают, улучшают традиционные формы работы педагога и повышают заинтересованность детей в физкультурном процессе.

Цель физической культуры – формирование физически здорового человека при использовании его возможностей.

К сожалению, не всегда есть условия реализовывать оздоровительные мероприятия, так как у детей различный физический потенциал [3]. Пристальное внимание к данной проблеме обращали внимание ученые Булич Э.Г., Виленский М.Я., Муравов И.В., Соловьев Г.В. В последнее время Ю.А. Александровский, В.В. Антоненко, К.И. Кузьмина, С.Э. Кулачковская и др., которые отмечали отрицательную тенденцию в физическом развитии детей.

В последнее время вызывает тревогу увеличение численности детей, с рождения имеющих отклонения как в физическом, так и в интеллектуальном развитии. По данным Госкомитета и НИИ гигиены детей и подростков, рост общей заболеваемости вырос на 15%, около 90% детей школьного возраста имеют отклонения в состоянии физического и психического здоровья, гиподинамия среди детского возраста достигла к 2017 году 80% [3]. В связи с этим была создана Межотраслевая комплексная программа «Здоровье нации» на 2002 – 2011 годы», а в дальнейшем продлена до 2021 года. Данной программой должны быть охвачены все дети, обучающиеся в образовательных учреждениях, и пристальное внимание для укрепления и восстановления здоровья должно быть обращено к тем детям, которые перенесли серьезные заболевания с потерей работоспособности и назначением инвалидности, так как эти дети не могут в полной мере использовать возможности общепринятой системы физического воспитания [3].

Также Роспотребнадзором были составлены и выпущены методические рекомендации по организации отдыха детей и их оздоровлению в условиях сохранения рисков распространения COVID-19 в 2021 году, утвержденные 29 марта 2021 г., которые очень сильно влияют на состояние здоровья детей.

К сожалению, среди детей около 80 – 90% мальчиков и девочек, приступая к обучению, уже имеют отклонения в состоянии здоровья или очень слабую физическую подготовку [2]. В связи с этим в некоторых образовательных учреждениях вводятся дополнительные занятия физической культурой, которые направлены на всестороннее физическое развитие детей. Например, аэробика, ритмика, спортивные танцы. В городах появляются детские сады и школы с бассейнами, стадионами и т.д.

Занятия в бассейне укрепляют физическое здоровье детей, а именно – благоприятно воздействуют на сердечно-сосудистую систему. Но, несмотря на это, в первую очередь в физическом развитии детей нагрузка ложится на физкультурные занятия, которые должны быть оздоравливающими.

Для того чтобы физкультурно-оздоровительная деятельность проходила эффективнее, необходимо заинтересовать детей на данных занятиях, которые, конечно же, являются основной формой здорового образа жизни. Тематика ЗОЖ чаще всего рассматривается на семинарах, мастер-классах, научных конфе-

Таблица 1

Альтернативные способы проведения физкультурно-оздоровительной деятельности

Способы	Плюсы	Минусы
1. Проведение занятий в бассейне	– укрепляют иммунитет; – нормализуют сон; – улучшают аппетит; – нормализуют нагрузку на позвоночник	– может быть низкое качество воды; – возможность «подхватить» грибок и другие кожные заболевания; – не соблюдая рекомендации тренеров, можно нанести вред суставам
2. Занятия в спортивных комплексах и тренажёрах	– улучшают циркуляцию крови, укрепляет костную ткань и снижают риск развития сердечно-сосудистых заболеваний; – ускоряют метаболизм; – помогают нарастить мышечную массу	– рекомендуется детям старше 14 лет; – из-за гиперреактивности подростков в тренажерном зале может остановиться процесс роста; – при неправильном выполнении упражнений можно перезагрузить позвоночник
3. Занятия, построенные на музыкально-ритмических движениях	– повышают эффективность через эмоциональный канал человека; – музыка мотивирует заниматься более усердно; – меняется видение на тренировки; – увеличивается заинтересованность занятий физкультурой	– клубная и диско-музыка могут навредить человеку во время занятий спортом
4. Занятия-походы	– используются универсальные виды движения, при которых работают все группы мышц	– неправильное распределение времени может перегрузить ребёнка
5. Коррекционные занятия	– улучшают индивидуальное здоровье детей; – проводятся как группой, так и индивидуально; – используются индивидуальные упражнения.	– при неверном медицинском показании может ухудшиться здоровье ребёнка

ренциях и других совместных мероприятиях педагогов. Эти формы в последнее время становятся, по их мнению, неэффективными, стоящими в стороне от обсуждения физического воспитания детей, так как чаще всего это теоретически проанализированный материал выступающих педагогов с представлением его в презентациях.

Сегодня многие современные исследователи, педагоги, воспитатели, учителя физической культуры находятся в поиске новых форм и методов нетрадиционных направлений и работ по физкультурно-оздоровительной деятельности детей.

Несомненно, что современные представления об альтернативных способах проведения занятий по физическому оздоровлению детей должны основываться на реализованных ранее научных исследованиях и опыте педагогов.

Бесспорно, потребность в систематических физкультурно-оздоровительных занятиях формируется на основе создания у детей постоянных стимулов, побуждающих к этим занятиям, так как регулярные занятия физкультурой укрепляют организм и способствуют повышению иммунитета. Физкультура, как неотъемлемая часть жизни современного общества, имеет большое, а иногда и решающее влияние на формирование и укрепление отдельных физических сторон ребенка, но и его моральных качеств [3].

Физкультурно-оздоровительная деятельность по своей специфике открывает широкие возможности также и для воспитательной работы. В проведении занятий по физкультурно-оздоровительной деятельности можно использовать помимо словесных методов воспитания, которые постигнуты всеми педагогами, неограниченные возможности воспитательного воздействия на детей в процессе занятий жизненно необходимой, полезной и весьма интересной для них двигательной деятельностью. Процесс воспитания наиболее эффективным всегда был и есть в том случае, когда осуществляется в активной деятельности педагога, нашедшей положительный отклик в сердце ребенка. В процессе систематических, организованных, педагогически направленных занятий физической культурой у детей формулируются положительные морально-волевые качества, такие как патриотизм, коллективизм, инициативность, дисциплинированность, смелость, активность, воля к победе, в связи с этим оздоравливается не только тело, но и внутренний мир ребенка. Естественно, что все эти положительные качества воспитываются у детей не только средствами занятий физкультурой, но и всем комплексом физкультурно-оздоровительной деятельности, проводимой в образовательных учреждениях [1].

Проведенный контент-анализа научных работ по теме статьи М.П. Асташиной, О.В. Гончаровой позволил представить в виде таблицы альтернативные способы проведения физкультурно-оздоровительного процесса, с выделением его минусов и плюсов (табл. 1).

Также была предпринята попытка составить варианты проведения физкультурно-оздоровительных занятий, которые могут быть более увлекательными и эффективными.

Первый вариант: проведение занятий в бассейне.

Как говорилось ранее, занятия в бассейне благоприятно влияют на здоровье человека. В отличие от силовых тренировок, направленных на наращивание мышц, плавание способствует гармоническому развитию всего тела и повышению выносливости.

Второй вариант: занятия в спортивных комплексах и тренажерах.

Несмотря на то что, занятия в бассейне более эффективны, проведение времени в спорткомплексах помогает достичь оздоровительного эффекта за небольшой период времени. Занятия на тренажерах рекомендуются детям старше 14 лет. Это объясняется тем, что с периода от 10 до 16 лет организм ребёнка растёт и быстро развивается. Врачи утверждают, что чрезмерные нагрузки на организм запрещены, так как они могут стать причиной многих проблем.

Третий вариант: занятия, построенные на музыкально-ритмических движениях. Ведущий лаборант кафедры функциональной диагностики С.Н. Малаховская в своей статье выделила факторы, из-за которых существует связь между тренировками и музыкой:

– «музыка переключает мозг от боли и мышечной усталости;

– музыка поднимает настроение, вырабатывает эндорфин, улучшающий эмоциональный фон;

– музыка помогает ритмично выполнять упражнения, тем самым увеличить скорость движения» [3].

Важно понимать, что только правильная музыка способствует активному влиянию на организм человека во время занятия. На завершающем этапе эпохи Древнего мира была отмечена полезность проведения физических упражнений под музыку в танцах. Такие упражнения способствуют формированию правильной осанки, походки, развивается пластичность, выносливость и сила. Научно-технический прогресс привнес человечеству проблему – гиподинамию. Уже с самого раннего возраста дети статичны, менее физически активны, что приводит к возникновению различных отклонений в физической стороне их развития.

Четвертый вариант: занятия-походы.

Сутью таких занятий является ходьба по заданному маршруту. Такие мероприятия помогают детям укрепить свое здоровье, так как используются универсальные виды движения, при которых взаимодействуют все виды мышц.

Пятый вариант: коррекционные занятия.

Если до этого формы проведения спортивных занятий были больше направлены на физкультурный процесс, то данный вид занятий относится к оздоровительному процессу, он включает комплекс мероприятий медицинского и психофизиологического характера, который направлен на индивидуальное восстановление и укрепление здоровья ребёнка.

Итак, развитие физкультурно-оздоровительной деятельности детей играет немаловажную роль в образовательном процессе. Добиться успехов в укреплении организма ребенка можно не только путем использования традиционных форм физических занятий, но и с помощью альтернативных способов, улучшающих их. Каждая форма имеет свои плюсы, что помогает педагогу развить в детях интерес к физическим занятиям, повысить их двигательную активность. Наиболее эффективными и вызывающими наибольший интерес у детей являются занятия, как указывалось выше, с использованием нестандартного оборудования, сюжетно-ролевые занятия, занятия-праздники, занятия с использование танцевальных упражнений, народных игр, различные спортивные развлечения, прогулки на занятиях.

Подвести итог можно высказыванием о том, что ребёнок может быть счастливым и здоровым, если удовлетворять его потребности. Одним из ведущих видов потребностей человека является движение. Именно движение дает пищу детской фантазии, развивает творческие и физические навыки, при этом двигательная деятельность способствует формированию здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Асташина М.П. *Физкультурно-оздоровительная работа с разными возрастными группами населения*: учебное пособие. Омск, 2014.
2. Домашенко В.В. Физическая подготовленность и здоровье населения – приоритетная задача государственного строительства. *Физическая подготовленность и здоровье населения*: сборник научных материалов. Одесса, 1998: 10 – 12.
3. Гончарова О.В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015; № 1: 140.
4. *Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы*: учебное пособие. Екатеринбург, 2017.

References

1. Astashina M.P. *Fizkul'turno-ozdorovitel'naya rabota s raznymi vozrastnymi gruppami naseleniya*: uchebnoe posobie. Omsk, 2014.
2. Domashenko V.V. Fizicheskaya podgotovlennost' i zdorov'e naseleniya – prioritetnaya zadacha gosudarstvennogo stroitel'stva. *Fizicheskaya podgotovlennost' i zdorov'e naseleniya*: sbornik nauchnyh materialov. Odessa, 1998: 10 – 12.
3. Goncharova O.V. Innovacionnye tehnologii organizacii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya professional'noj deyatel'nosti pedagogov v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2015; № 1: 140.
4. *Metodika i organizaciya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2017.

Статья поступила в редакцию 18.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-245-247

***Kardanov R.R.**, Cand. of Sciences (Law), Head of Department of Law Enforcement Organization, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: ruslan-nalchik@yandex.ru*
***Uzarkhanova A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzarhanova.aminat@yandex.ru*
***Abdulazimova T.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: abdulazimova64@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY. The purpose of the study is to consider the theory and practice of the development of professional competence of teachers in the educational space of a university. The authors see the most important task of reforming and modernizing the national education system – the introduction of new approaches to the process of developing the professional competence of teachers. The author analyzes the concepts of competence from the point of view of various scientists, highlighting the main approaches to its definition: cognitive, systemic, functional and personal-activity. The role of methodological commissions, schools of young teachers, mobile creative groups of teachers in the development of professional competence of teachers is shown. The main principles of its organization are highlighted.

Key words: **development, professional competence, teacher, university, competence, methodological commission.**

***Р.Р. Карданов**, канд. юрид. наук, нач. каф. организации правоохранительной деятельности Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: ruslan-nalchik@yandex.ru*
***А.С. Узарханова**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzarhanova.aminat@yandex.ru*
***Т.Х. Абдулазимова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: abdulazimova64@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье рассмотрена теория и практика развития профессиональной компетентности преподавателей в образовательном пространстве вуза. Авторы видят важнейшей задачей реформирования и модернизации отечественной системы образования внедрение новых подходов к процессу развития профессиональной компетенции преподавателей. Дан анализ понятий «компетентность» и «компетенция» с точки зрения различных ученых, выделены основные подходы к ее определению: когнитивный, системный, функциональный и личностно-деятельностный. Показана роль методических комиссий, школы молодого преподавателя, мобильных творческих групп преподавателей в развитии профессиональной компетентности преподавателей. А также представлены основные принципы ее организации.

Ключевые слова: **развитие, профессиональная компетентность, преподаватель, вуз, компетенция, методическая комиссия.**

В современных условиях основным показателем прогресса отечественной образовательной системы следует считать развитие каждого отдельного преподавателя на основе его способностей. Современные инновационные образовательные процессы, которые сегодня происходят, способствуют обострению проблемы развития профессионализма преподавателя, призванного решать задачи модернизации образования и прогнозировать успех педагогического процесса.

От преподавателя сегодня требуется способность оперативно решать новые задачи, сравнивать, анализировать, обобщать и находить эффективные решения, воплощать творческое мнение в конечный продукт профессиональной деятельности, ориентироваться в движении постоянно меняющейся информации, проводить исследования в различных областях знаний. Одной из важнейших задач реформирования и модернизации отечественной системы образования является внедрение новых подходов к процессу развития профессиональной компетенции преподавателей [1 – 7].

Научные дискуссии относительно понятий «компетенция» и «компетентность» ведутся учеными и до сих пор, этому вопросу посвящено значительное количество научных трудов. Рассмотрим основные подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция» в сфере образования.

В настоящее время наиболее точным является определение, предложенное С.Г. Воровщиковым, согласно которым компетенция – это заданное содержание, которое зафиксировано в стандарте, а компетентность – это владение данной компетенций, ее реализация [1, с. 1 – 42].

Н.В. Кузьмина рассматривает «профессионально-педагогическую компетентность преподавателя по специальности и определяет ее как совокупность умений преподавателя как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое значение с целью лучшего решения педагогических задач» [4, с. 89].

А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [5, с. 21].

Исходя из вышеизложенного, отметим, что профессиональная компетентность – это набор знаний, умений, навыков и практический опыт, которые необходимы преподавателю, чтобы быть осведомленным, опытным в деле, при этом проявлять собственное отношение к выполнению своих профессиональных обязанностей, педагогическое мастерство, талант и необходимые личностно-профессиональные качества.

Таким образом, проведенный анализ современной научно-теоретической основы исследования сущности педагогической компетентности позво-

ляет нам сделать вывод о наличии нескольких основных подходов к ее определению:

– когнитивного, с позиции которого компетентность преподавателя определяется как когнитивная (интеллектуальная) способность индивида, которая основывается на индивидуальном интеллекте и дает возможность решать проблемы или выполнять задания, необходимые для достижения цели;

– системного, который раскрывает сущность педагогической компетентности как системы знаний, умений, личностных качеств;

– функционального, посвященного изучению функций, знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную деятельность преподавателя;

– личностно-деятельностного, обусловливающего определение профессиональной компетентности преподавателя.

Приведенный анализ понимания феномена профессиональной компетентности преподавателя свидетельствует о достаточно частом сочетании в одном определении нескольких подходов, когда профессиональная компетентность рассматривается и как система профессиональных знаний, и как качество личности, и как система теоретических знаний, педагогических ценностей, личностных качеств личности.

Подытожив, можно представить определение профессиональной компетентности преподавателя, под которым понимаем интегративное качество личности, сочетающее совокупность разносторонних знаний, умений для формирования у студентов системы знаний по определенному предмету и способности их использовать на практике, а также готовность к актуальному выполнению педагогической деятельности и способность преподавателя самостоятельно приобретать и углублять знания из различных отраслей естественных наук, действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные задачи с высокой степенью неопределенности.

Развитие профессиональной компетентности преподавателя происходит путем индивидуальной методической работы преподавателя, то есть осознанной, целенаправленной, планомерной и непрерывной деятельности преподавателя, совершенствования его теоретической и практической подготовки.

Не вызывает сомнения, что задача каждой современной образовательной организации – создать атмосферу единого государственного понимания развития образования, изменить ориентацию педагогического коллектива по оцениванию деятельности каждого преподавателя по результатам труда, организовать учебно-воспитательный процесс на основе творческого сотрудничества преподавателей и студентов.

В решении методических задач деятельности образовательной организации ведущую роль играет педагогический совет, в ходе заседаний которого выносятся предложения и принимаются решения по развитию учебно-методической базы образовательной организации, повышению квалификации преподавателей, внедрению в учебно-воспитательный процесс научно-педагогических инноваций и тому подобное.

Основным структурным подразделением методической работы образовательной организации является методическая комиссия, которая создается на основе объединения преподавателей дисциплин, обеспечивает организационно-методическую деятельность преподавания учебных дисциплин, организует и координирует процесс повышения преподавателями профессионального мастерства. Наиболее активными формами работы методического объединения образовательной организации является организация проведения и анализа открытых занятий, участия преподавателей в профессиональных конкурсных и презентационных мероприятиях, рекомендации и координация процесса повышения квалификации преподавателей. Сейчас актуальными становятся вопросы работы методических советов, школы молодого преподавателя, мобильных творческих групп преподавателей, которые могут создаваться даже в пределах нескольких методических комиссий с целью выполнения общего задания.

Методическая работа педагогических кадров, по определению Н.В. Гладик, является системой профессионального роста, направленной на постоянное расширение преподавателями теоретических знаний и практических навыков и умений с целью повышения уровня профессионального мастерства. Она предусматривает совокупность действий и мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала педагогических коллективов, достижения положительных результатов учебно-воспитательного процесса [2, с. 46].

В аспекте этого Е.В. Обухова отмечает необходимость учета личных интересов преподавателей, связанных с их профессиональным развитием: стимуляцию и содействие обучение преподавателей, обеспечение качественного и систематического повышения квалификации, стажировки [6, с. 13 – 17].

Высоко оценивая роль методической работы в образовательной организации для развития профессиональной компетентности преподавателей, необходимо выделить основные принципы ее организации, к которым мы отнесли:

– адресность, что проявляется в учете мотивации преподавателя, его направленности на конкретный аспект профессиональной деятельности;

– вариативность и гибкость, которые способствуют повышению комфортности в организации процесса профессионального самосовершенствования;

– учет потенциальных и реальных ресурсов конкретного педагога, которые на определенный момент его жизни актуальны для повышения квалификации, качественного преобразования.

Считаем, что обеспечение указанных принципов позволяет достичь результатов качественного изменения профессиональной компетентности преподавателя образовательной организации, среди которых:

– соответствие компетентности педагога осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся условиях организации учебного процесса (обновление программ, корректировки временных ресурсов, информатизация образовательного процесса, соответствие современным запросам работодателей);

– осведомленность преподавателя образовательной организации в современных тенденциях образования (отечественной и зарубежной), повышение мотивации к применению инноваций и инновационная грамотность;

– умение работать в команде, что способствует созданию интегрированных программ обучения для будущих специалистов.

В аспекте указанного становится понятным выделение методической работы образовательной организации в качестве средства развития профессиональной компетентности преподавателя.

По мнению Ю.А. Шавриной, главной задачей методической работы является повышение уровня методической культуры преподавателей, оказание им помощи в организации исследовательской и инновационно-образовательной деятельности [7, с. 103]. При этом актуализируются формы организации научно-методической работы, способствующие развитию профессиональной компетентности преподавателей. Среди них выделяем методическое сопровождение профессионального роста преподавателя, который позволяет осуществлять помощь преподавателя-мастера молодому учителю, ориентировать преподавателя-мастера на распространение собственного опыта среди педагогического сообщества.

Анализ опыта других ученых позволяет сделать вывод о том, что стержневую роль в реализации научно-методических задач выполняют методические советы и объединения, которые являются основным звеном в разработке и внедрении прогрессивных форм и методов обучения и воспитания.

Проведение открытого занятия позволяет получить информацию об уровне профессионального мастерства преподавателя и уровне подготовки по дисциплине студентов; стимулирует преподавателя к профессиональному развитию; позволяет распространять представленный педагогический опыт, определять пути совершенствования профессионального развития преподавателя. Итак, на основе указанного определяем, что открытое занятие является как формой активного обучения (распространение опыта), так и формой контроля, который предпринимается с целью диагностирования уровня профессиональной компетентности преподавателя.

Планирование открытых занятий осуществляется индивидуально преподавателями при непосредственном участии коллектива методического объединения и позволяет выявлять накопленный опыт отдельных преподавателей по применению эффективных педагогических приемов, средств обучения, дидактических элементов, всего того, что дает положительные результаты в обучении и воспитании студентов.

Подчеркивая важность организации методической работы для повышения уровня профессиональной преподавателя, ученые, однако, отмечают некоторые проблемы, касающиеся авторитаризма администрации в управлении методической работой, игнорирование в ее системе самой личности преподавателя.

Следует отметить, что детальное администрирование в методической работе образовательного организации сказывается на качестве учебного процесса, но одновременно выступает определенным тормозным механизмом для процесса творчества преподавателя. Действительно, весомой помощью, особенно для молодых преподавателей, остаются методические указания, разработанные опытными методистами, в которых определяются алгоритмы организации определенных видов учебной деятельности, создаются конкретные виды учебно-методического обеспечения. Примером такой деятельности методических отделов служат рекомендации относительно структуры и содержания лекций, практических занятий, лабораторных работ, электронных учебных пособий, сборников обязательных домашних заданий, контрольных работ. Руководствуясь указанными методическими указаниями, педагог быстро и качественно создает авторский продукт, однако при этом именно шаблон становится преградой для инновативности, что могла бы появиться в случае разрешения педагогу проявлять определенную свободу авторства. В аспекте обеспечения систематичности в обучении методическая работа образовательного организации должна выполнять функцию координатора системных связей учебных дисциплин.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности преподавателя образовательной организации наиболее активно осуществляется в системе методической работы, основным звеном которой являются методические комиссии. Формами организации методической работы, способствующими развитию профессиональной компетентности преподавателя, определено методическое сопровождение его профессионального роста и распространение собственного опыта среди педагогического сообщества.

Библиографический список

1. Воровщиков С.Г. Учебно-методическое и управленческое сопровождение компетентностно-ориентированного образования. *Вестник института образования человека*. 2012; № 1: 1 – 42.
2. Гладик Н.В. *Внутришкольное управление научно-методической работой: история, теория, технология*. Москва, 2008.
3. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. *Основы педагогического мастерства*. Ростов-на-Дону, 2003.
4. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
6. Обухова Е.В. Роль профессиональных сообществ в образовательной организации в развитии психолого-педагогических компетентностей учителя. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*. 2018: 13 – 17.
7. Шаврина Ю.А. Профессиональная компетентность учителя. *Вестник научных конференций*. 2018; № 7-2 (35): 103 – 105.

References

1. Vorovschikov S.G. Uchebno-metodicheskoe i upravlencheskoe soprovozhdenie kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012; № 1: 1 – 42.
2. Gladik N.V. *Vnutrishkol'noe upravlenie nauchno-metodicheskoj rabotoj: istoriya, teoriya, tehnologiya.* Moskva, 2008.
3. Zanina L.V., Men'shikova N.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Rostov-na-Donu, 2003.
4. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva, 1990.
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
6. Obuhova E.V. Rol' professional'nyh soobschestv v obrazovatel'noj organizacii v razvitii psihologo-pedagogicheskih kompetentnostej uchitelya. *Integraciya metodicheskoj (nauchno-metodicheskoj) raboty i sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2018: 13 – 17.
7. Shavrina Yu.A. Professional'naya kompetentnost' uchitelya. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2018; № 7-2 (35): 103 – 105.

Статья поступила в редакцию 08.05.21

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-247-249

***Nasypanaya V.A.**, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: valya120988@rambler.ru*

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL. The article reveals a problem of formation of mathematical culture of schoolchildren studying at the middle level. Features of the implementation of the pedagogical conditions for the formation of mathematical culture among schoolchildren of the 7th and 9th grades are described in detail. The idea is substantiated that the successful formation of the mathematical culture of schoolchildren is possible if innovative methods of work are introduced into the educational process, involving the independent activity of schoolchildren in mathematics lessons (case method, technology for the development of critical thinking, individual projects). It is also necessary to develop and introduce elective courses in mathematics for primary school students into the educational process. An important part of the work is methodological support and support for the process of forming a mathematical culture among students of basic school through self-education.

Key words: **mathematical culture, pedagogical conditions, innovative working methods, elective courses.**

***В.А. Насыпаная,** аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: valya120988@rambler.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается проблема формирования математической культуры школьников, обучающихся в среднем звене. Подробно описаны особенности реализации педагогических условий формирования математической культуры у школьников 7-х и 9-х классов. Обосновывается идея о том, что успешное формирование математической культуры школьников возможно, если осуществляется внедрение в образовательный процесс инновационных методов работы, предполагающих самостоятельную деятельность школьников на уроках математики (кейс-метод, технология развития критического мышления, индивидуальные проекты). Также необходимо осуществить разработку и внедрение в образовательный процесс элективных курсов по математике для обучающихся основной школы. Важной составной частью работы является методическое сопровождение и обеспечение процесса формирования математической культуры у обучающихся основной школы посредством самообразования.

Ключевые слова: **математическая культура, педагогические условия, инновационные методы работы, элективные курсы.**

В современных условиях, когда происходят изменения и в российском образовании, и в целом в общественной жизни, актуальной становится проблема формирования личности, способной к продуктивной работе по выбранной специальности и готовой к профессиональному росту в течение всей жизни. Важным условием решения данной проблемы является формирование у специалиста общечеловеческой культуры, в том числе и культуры математической.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной теоретическим и прикладным аспектам проблемы формирования математической культуры школьников, позволил выделить основные теоретические положения нашего исследования [1 – 2]. Под математической культурой школьников в данном исследовании понимается личностное образование, основными характеристиками которого являются наличие знаний, умений и математических навыков при решении математических задач; умение переносить полученные знания в новые ситуации; желание действовать рационально и творчески.

Речь идет об основных функциях математической культуры: аксиологической, развивающей, концентрической, регулирующей. Основными составляющими математической культуры учащихся являются математические знания, навыки и умения; умение переносить полученные знания в новые ситуации; владение методами и приемами творческой математической деятельности.

В основе современных требований к построению педагогического процесса в рамках ФГОС ООО является создание условий для участия обучающихся в организации собственного обучения, проявление их истинной самостоятельности, умения творить. Целью самостоятельной деятельности ученика является овладение знаниями учебной дисциплины, что предполагает понимание смысла этих знаний. Конечным результатом самообразовательной деятельности ученика является его образование.

Самообразование можно определить как деятельность по познанию культуры, приобщению к ней, творческую работу по развитию личности. Анализ взаимосвязи характеристик и функций математической культуры и самообразования позволил предположить, что самообразование как педагогическая категория может выступать средством формирования математической культуры младших школьников, но с учетом некоторых педагогических факторов.

Реализация разработанной модели формирования математической культуры школьников через самообразование предполагала создание определенных педагогических условий. Рассмотрим подробнее особенности выполнения каждого из условий при работе с учениками 7 и 9 классов.

Выполнение первого условия разработанной модели предполагало внедрение инновационных методов работы в учебный процесс, в том числе самостоятельную деятельность обучающихся на уроках математики. Во-первых, мы обращаемся к кейсовому методу как активному методу анализа проблемной ситуации, основанному на обучении путем решения конкретных проблемных ситуаций (кейсов). Основная цель этого метода – развитие у учеников способности разрабатывать проблемы и находить решения (в данном случае упор делается не на получении заранее подготовленных знаний, а на их развитии, самообразовании ученика).

Учет конкретных ситуаций в классе позволяет ученику «экспериментировать» с определенной информацией, чтобы принимать наилучшие возможные решения. Можно использовать метод кейсов самостоятельно, в домашних ус-

ловиях. Например, вовлечение детей в домашние расчеты, обсуждение с ними планов на отпуск. Рассмотрим пример того, как использовать кейс-метод в 7-м классе.

Многие из вас уже задаются вопросом, где провести отпуск: на пляжах Майами, Ибицы, Сан-Тропе или на курортах Краснодарского края. Вы организовали семейный совет, который решает, куда поехать в отпуск. В дискуссии участвует вся семья, в том числе и Коля, семиклассник. Постараемся решить эту проблему.

Семья из трех человек планирует поехать из Губкина Белгородской области в Геленджик. Вы можете поехать поездом или на собственном автомобиле. Билет на поезд на одного человека стоит 1300 рублей. Автомобиль потребляет 8 литров бензина на 100 километров, расстояние по трассе – 1122 км, цена бензина – 35 рублей за литр. Сколько рублей придется заплатить за самую дешевую поездку из трех человек?

Предлагаю вам следующий план решения:

1. Сколько стоит поездка на поезде?
2. Сколько литров бензина понадобится на поездку.
3. Рассчитайте стоимость бензина.
4. Сделайте вывод.

При разработке кейсов для уроков алгебры мы включаем в их содержание текст кейса, примеры задач, советы, справочные вопросы, адреса веб-сайтов. Лучший способ найти конкретные ситуации – вывести их из жизни, что интересно для школьников, что они находят в своей повседневной жизни или с чем могут столкнуться в ближайшем будущем. Используя метод кейсов, мы пришли к выводу, что их применение имеет явное преимущество для развития математической культуры учеников. Ученики становятся значительно активнее в классе, они выступают субъектом деятельности. В то же время использование жизненной ситуации повышает мотивацию к обучению. Ребенок видит, где его знания могут быть полезны в реальной жизни, и заинтересован в их приобретении.

Следующий применяемый нами в работе на уроках алгебры и геометрии активный метод обучения – это технология развития критического мышления. Мы применяли на уроках разнообразные приемы данной технологии, такие как синквейн, кластер, ромашка Блума, толстые и тонкие вопросы, ЗХУ, пазл и др.

Например, прием «Тонкие и толстые вопросы». Есть тонкие вопросы, требующие знания фактов. Ответы на них – односложные. Толстые же вопросы предполагают развернутые ответы и понимание смысла материала и размышления над ним. В фазе вызова – вопросы, на которые ученики хотели бы получить ответы при изучении темы. В фазе рефлексии – демонстрация понимания уже изученного.

Пример:

«Тонкие» вопросы:

– Что общего в формулах нахождения объема цилиндра и конуса?

– Пересекаются ли прямые?

«Толстые» вопросы:

– Дайте объяснение, почему в формулах нахождения объема цилиндра и конуса есть общее?

– Предположите, что будет, если прямые продолжить?

Продуктивным и интересным для школьников является прием «Шесть шляп». Каждая группа получала цветные шляпы с надписями. После обсуждения в группах выслушивались ответы детей.

Белая шляпа – это факты.

Жёлтая – позитивное мышление.

Черная – проблема.

Красная – эмоции.

Зеленая – творчество.

Синяя – философия.

Пример, геометрия 7 класс, тема «Признаки равенства треугольников».

– Предлагаю представить свой опыт, свои впечатления и мысли, исходя из цвета шляпы.

1 группа. Белая шляпа.

– Найдите в учебнике признаки равенства треугольников

2 группа. Жёлтая шляпа.

– Подумайте, для чего нужно знать признаки равенства треугольников?

3 группа. Чёрная шляпа.

– Решить задачу на вычисление ширины болота.

4 группа. Красная шляпа.

– Сочините синквейн на признаки равенства треугольников.

5 группа. Зелёная шляпа.

– Придумайте практическую задачу.

6 группа. Синяя шляпа.

– Обобщите высказывания других групп.

Интересным приемом технологии развития критического мышления является прием «синквейн». Вначале синквейн можно составлять группами, затем парами, а затем школьники уже смогут составлять его индивидуально. Такой способ работы позволяет усвоить разные предметы, концепции, важные события изучаемого материала; творчески переработать ключевые понятия темы, создает возможности раскрытия творческих способностей детей.

Примеры:

Диаметр

Ровный, прямой.

Чертим, измеряем, изучаем.

Проходит через центр окружности.

Отрезок.

Дробь

Правильная, неправильная.

Складываем, вычитаем, сравниваем.

Мы решаем примеры с дробями.

Число.

Уравнения

Линейные, квадратные.

Составляют, решают, проверяют.

Решить уравнение – это найти корни.

Тайна.

Стоит отметить, что синквейны по математике не всегда могут характеризоваться элегантностью и полным соответствием требованиям пяти французских стихов, но работа над ними сохраняет высокий познавательный интерес и способствует умственной деятельности школьников.

Комбинируя приемы ТРКМ, мы планируем наши занятия в соответствии с уровнем обученности учеников, целями занятия и объемом дидактического материала по алгебре (геометрии). Комбинация методов помогает достичь конечной цели использования технологии РКМ посредством чтения и письма – обучения детей самостоятельному использованию этой технологии, чтобы они могли стать независимыми и компетентными людьми и получать удовольствие от обучения на всю жизнь. В нашем случае благодаря ТРКМ мы способствуем формированию математической культуры школьников.

Еще один активный метод обучения, который мы используем, – это метод проектов. Ученики реализовали индивидуальные проекты по алгебре и геометрии. Для семиклассников мы предлагаем выполнение отдельных исследовательских работ по функциям и многочленам, свойствам степеней с натуральными показателями и графикам линейных функций. Эти темы проектных работ 7-го класса расширены и позволяют учащимся в процессе исследовательской работы дополнительно изучать использование сокращенных формул умножения при преобразовании выражений, решения систем линейных уравнений с использованием аналитических методов и графики.

Примеры выполненных школьниками 7-х классов проектов: «Аналитические методы решения систем уравнений»; «Божественная пропорция» (о возникновении учения об отношении и пропорциях, об использовании ее в архитектуре и в искусстве)»; Волшебные построения магических прямоугольников»; «Виды симметрии» и др.

Для учащихся 9-х классов мы выбирали темы проектов, связанных с аналитическим и графическим способами решения уравнений и неравенств с одной и с двумя переменными. Данные темы проектов позволяют ученикам в процессе проведения исследовательской деятельности изучить квадратичную функцию и её свойства, арифметическую и геометрическую прогрессии, элементы комбинаторики и теории вероятности, освоить различные способы решения уравнений второй степени. Примеры выполненных школьниками 9-х классов проектов: «Алгоритмический подход к решению геометрических задач»; «Вероятность получения положительной отметки при написании тестовой контрольной работы путем угадывания правильного ответа»; «Вписанные и описанные окружности. Вневписанные окружности» и др.

Реализация второго педагогического условия нашего исследования предполагала разработку и внедрение в образовательный процесс элективных курсов по математике для обучающихся основной школы. С этой целью нами были разработаны два элективных курса по математике для 7-х и для 9-х классов.

Элективный курс для 7 класса называется «За страницами учебника алгебры». По содержательной и тематической направленности курс является интеллектуально-познавательным, по форме организации – групповым; по времени реализации – годичным. Курс рассчитан на 32 часа.

Цель курса – углубление понимания и практической подготовки в вопросах «Число», «Функция», «Уравнение», «Тождество»; развитие умений и навыков для решения математических заданий повышенного уровня сложности; формирование математической культуры школьников.

Элективный курс, который мы разработали для 7-го класса, позволяет детям ознакомиться со многими интересными вопросами математики, выходящими за рамки школьной программы, и тем самым расширить их целостное понимание математической науки. Решение математических задач усиливает интерес детей к познавательной деятельности, способствует развитию умственных операций и общему интеллектуальному формированию детей. Для учащихся, которые пока не проявляют заметной склонности к математике, эти занятия могут стать толчком в развитии интереса к предмету и вызвать желание узнать больше. В результате работы, организованной преимущественно как лекционно-практические занятия, учащиеся должны понять и усвоить сущность математических понятий, приведя их в определенную систему, познакомиться с различными толкованиями

одного и того же правила, определить его место в общей системе, расширить представления о возможностях математики, отработать ряд основополагающих теоретических понятий. Учащиеся, посетившие занятия программы «За страницами учебника алгебры», должны повысить свою математическую культуру. Решить эту задачу помогут предлагаемые формы работы: проектная деятельность, решение задач на установление причинно-следственных отношений и мозговой штурм, самоконтроль, самоанализ, приемы технологии развития критического мышления, кейс-метод и др.

Для школьников 9-х классов нами также был разработан элективный курс под названием «Решение задач основных тем курса математики».

Цель курса – систематизация содержания учебных предметов «Алгебра» и «Геометрия» и подготовка учащихся 9 классов к государственной итоговой аттестации.

Особенностью этого курса является систематизация и обобщение знаний учащихся, закрепление и развитие компетенций по основным темам. Курс содержит теоретические и практические занятия. Особое внимание уделяется изучению критериев оценки и разработке решений и ответов на отдельные математические вопросы. Срок обучения – один академический год, всего 17 учебных часов.

Реализация третьего педагогического условия нашего исследования предполагала методическое обеспечение и сопровождение процесса формирования математической культуры младших школьников через самообразование.

Методическая поддержка учителей в нашем исследовании – это необходимая информация, учебно-вспомогательные материалы, программы, то есть ряд методических инструментов, которые обеспечивают и способствуют более эффективному осуществлению образовательной деятельности по формированию математической культуры учеников. Это также внедрение на практике наиболее эффективных моделей, приемов и технологий и обучение педагогов.

На наш взгляд, особая роль в методическом сопровождении и обеспечении процесса формирования математической культуры школьников принадлежит внутрифирменному обучению. Данное обучение, по мнению О.В. Акуловой, является одним из неотъемлемых звеньев системы непрерывного профессионального образования и осуществляется непосредственно в самих школах. Внутрифирменное обучение представляет тот механизм, который позволяет повышать квалификацию педагогов непосредственно на рабочем месте – в школах, на уроках [1, с. 198] и получает в современной школе значительное распространение.

Охарактеризуем, как строится внутрифирменное обучение педагогов нашей школы в контексте формирования математической культуры школьников посредством самообразования. Внутрифирменное обучение педагогов школы организуется нами за счет проведения обучающих семинаров-практикумов и индивидуальных консультаций.

Обучающие семинары-практикумы углубляют теоретические основы математической культуры школьников и охватывают следующий круг вопросов: понятие «математическая культура»; основные характеристики математической культуры; функции математической культуры; компоненты математической культуры; взаимосвязь математической культуры и самообразования; сущность самообразования; педагогические условия, способствующие успешному формированию математической культуры школьников посредством самообразования; инновационные методы работы, предполагающие самостоятельную деятельность школьников на уроках математики (кейс-метод, технология развития критического мышления, индивидуальные проекты); характеристика элективных курсов по математике для обучающихся основной школы; критерии и показатели, позволяющие определить уровень сформированности математической культуры обучающихся.

Считаем, что ведущей идеей обучения на семинарах-практикумах является организация самостоятельной исследовательской деятельности учителя посредством разработки конкретного продукта, например проекта, что обеспечивает связь практической деятельности и процесса обучения педагога в школе. В рамках обучающих семинаров-практикумов педагоги знакомятся с этапами разработки проектов, выбирают темы для исследований. Педагогами устанавливаются задачи и цели проекта, направленные на решение проблем, связанных с формированием математической культуры школьников, обосновывается их актуальность, и с помощью консультанта разрабатывается научный аппарат и перспективное видение своего проекта. Для проведения исследований педагоги используют различные методы, также готовят промежуточные презентации, доклады с целью обсуждения результатов проделанной работы на данном этапе и возможной ее коррекции. В рамках обучающих семинаров обсуждаются проблемы, актуальные для современной школы (низкий уровень математической обученности школьников, отсутствие мотивации к изучению алгебры и геометрии, выявление потенциальных возможностей детей).

Успешность решения проблемы, на решение которой направлен разрабатываемый проект, зависит от того, насколько активно включились в работу участники проектной группы. Поэтому в качестве мотивации участников группы обеспечиваем обратную связь между ее участниками. В рамках данного практикума педагогами школы совместно с детьми были разработаны следующие проекты: «Волшебные построения магических прямоугольников», «Виды симметрии»; «Симметрия в архитектуре и жизни», «Геометрия формул», «Парабола и я», «Последовательности и прогрессии в жизни», «Треугольник Паскаля», «Уравнения высших степеней», «Уравнения с параметром» и др. Данные проекты развивают интеллектуальный интерес, содействуют формированию математической культуры школьников, позитивного отношения ребенка к изучению математики, успешности в данном предмете. По нашему мнению, процесс внутрифирменного обучения будет содействовать формированию готовности педагогов к работе по развитию математической культуры детей посредством самообразования. Наряду с семинарами-практикумами к внутрифирменному обучению относим индивидуальное консультирование педагогов. В ходе сотрудничества проводятся беседы для учителей на следующие темы: выявление одаренных к математике школьников; как грамотно составить кейс по математике; как определить уровень сформированности у школьника математической культуры; как применять на уроках математики приемы технологии развития критического мышления и др.

Подводя итог данной статьи, необходимо отметить, что в процессе проводимой опытно-экспериментальной работы нами были апробированы следующие педагогические условия успешного формирования математической культуры посредством самообразования: внедрение в образовательный процесс инновационных методов работы, предполагающих самостоятельную деятельность школьников на уроках математики (кейс-метод, технология развития критического мышления, индивидуальные проекты); разработка и внедрение в образовательный процесс элективных курсов по математике для обучающихся основной школы; методическое сопровождение и обеспечение процесса формирования математической культуры у обучающихся основной школы посредством самообразования.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Писарева С.А. *Современная школа: опыт модернизации*: книга для учителя. Санкт-Петербург, 2005.
2. Насыпаная В.А. Математическая культура учащихся: основные характеристики, функции и компоненты. *Аспекты и тенденции педагогической науки*: материалы II Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2017: 42 – 45.

References

1. Akulova O.V., Pisareva S.A. *Sovremennaya shkola: opyt modernizacii*: kniga dlya uchitelya. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Nasypanaya V.A. Matematicheskaya kul'tura uchaschihsya: osnovnye harakteristiki, funkcii i komponenty. *Aspekty i tendencii pedagogicheskoj nauki*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2017: 42 – 45.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-249-251

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Dugarskaya T.A.*, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Acting Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: tdugarskaya@mail.ru*
Sushkova S.A., *postgraduate, Department of Psychology and Education, Gzhel State University (Electroizolyator, Russia), E-mail: varag100@mail.ru*

THE CONTRIBUTION OF THE DISCIPLINE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SHAPING THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN THE ARTS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM. 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 contents in different specialties differ from each other. Special characteristics have teaching of Russian for 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*
Т.А. Дугарская, *канд. юрид. наук, доц., и.о. зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», п. Электрооизолятор, E-mail: tdugarskaya@mail.ru*
С.А. Сушкова, *аспирант, Гжельский государственный университет, п. Электрооизолятор, E-mail: varag100@mail.ru*

ВКЛАД ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СИСТЕМЫ СПО

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 для каждого будущего специалиста, 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.**

В последнее время возрастает значимость системы СПО в процессе подготовки современных специалистов. Из года в год становится всё более популярным среди студентов художественное направление профессиональной подготовки.

Как показывает практика, важную роль в профессиональном обучении специалистов системы СПО играет гуманитарная подготовка, свой весомый вклад в эту подготовку вносит дисциплина «Русский язык».

Наше исследование посвящено изучению процесса обучения русскому языку специалистов художественных профилей.

Актуальность темы исследования заключается в том, что обучение студентов художественных специальностей в связи с их особенностями восприятия информации требует поиска таких методов обучения, которые позволили бы наиболее полно реализовать природные способности студентов, развивать их, давать знания в области лингвистики. Главным принципом в достижении такой педагогической задачи становится проблема выбора методов обучения русскому языку и проверка их эффективности.

Процессы, происходящие в современном языке (расшатывание литературных норм, вульгаризация профессиональной и бытовой сферы общения), обусловливают и проблемы, связанные с подготовкой будущих специалистов [1 – 9].

Как показывает анализ практики [2; 4; 8 и др.], первоначальный уровень подготовки по русскому языку у первокурсников нередко бывает низкий или ниже среднего. Как следствие этого, преподаватель вынужден не только реализовывать учебную программу дисциплины «Русский язык», но и восполнять пробелы в знаниях студентов колледжа по пунктуации, орфографии, грамматике и т.д.

При этом в рамках изучения дисциплины «Русский язык» предусматривается в среднем 10 лекций и 6 семинаров.

Исследование проблемы обучения русскому языку студентов учреждений системы СПО, осваивающих художественные специальности, позволяет констатировать, что существующие программы не вполне отвечают современным требованиям к знаниям русского языка будущими художниками, скульпторами, дизайнерами [6 – 8].

Тем самым на настоящем этапе изученности данной проблемы представляется возможным выделить ряд факторов, негативно влияющих на результаты обучения русскому языку студентов колледжа художественных специальностей (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, негативно влияющие на обучение студентов колледжа художественных специальностей русскому языку

Негативные факторы	Дефицит высокопрофессиональных преподавателей
	Проблемы организации учебного процесса по русскому языку с учётом специфики студентов колледжа художественных специальностей и их будущей профессиональной деятельности
	Недостаточное количество часов, выделяемых на изучение русского языка

К особенностям преподавания русского языка студентам колледжа художественных специальностей можно отнести следующие моменты:

- необходимость интеграций основных специальных терминов, связанных с художественной деятельностью, народными ремёслами и элементами педагогики искусства,
- применение интерактивных методов обучения, предусматривающих активное включение студентов в коммуникацию.

Цели и задачи дисциплины «Русский язык» определяют выбор методов и приемов работы, ставящих обучающегося в позицию активного участника: решение познавательных задач, поисковые задания, самостоятельный подбор материалов по теме и последующее публичное выступление. Студенты должны научиться грамотно, точно отражать свои мысли в устной и письменной форме; важно научить их формулировать и обосновывать суждения. Зачастую даже неплохо подготовленные студенты не умеют правильно пользоваться речью.

Для решения поставленных задач разработаны и успешно апробируются различные виды заданий, которые необходимо выполнять как во время семинаров, так и при выполнении самостоятельной работы [4] (табл. 2).

Таблица 2

Виды заданий по русскому языку, способствующие повышению мотивации познавательной деятельности студентов СПО

Вид учебных заданий	Положительное влияние на мотивацию познавательной деятельности обучающихся
Терминологический диктант	Способствует пониманию обучающимися связи между изучением русского языка, с одной стороны, и специальных дисциплин, с другой, скорейшему усвоению ими специальных терминов, приобретению навыков их правильного произношения и написания
Творческие задания	Для достижения рассматриваемых целей могут быть использованы различные виды творческих заданий: написание сочинений на такие темы, как «Моя будущая профессия», «Место русского языка в моей будущей профессии» и др. Подобные задания вызывают живой интерес студентов, помогают раскрыть их творческий потенциал
Работа с текстами научного и научно-популярного стилей	Способствует получению обучающимися новой информации, касающейся их будущей профессии, пополнению их терминологического словарного запаса. Кроме того, связь таких текстов с будущей профессией повышает мотивацию студентов к изучению русского языка
Занимательные задания	Могут быть использованы такие типы заданий, как игры, кроссворды, тесты и т.д. Они могут способствовать росту мотивации студентов к изучению как русского языка, так и специальных дисциплин
Составление словаря специальной терминологии	Позволяет обучающимся более точно и полно понять лексическое значение различных профессиональных терминов и в дальнейшем грамотно употреблять их

Наиболее эффективно проходят занятия, проводимые в виде конференций, бесед, круглых столов, дебатов, проблемных ситуаций, где особое внимание уделяется самостоятельному изучению студентами дополнительной информации. Применение в учебной деятельности таких форм работы помогает студентам колледжа освоить грамотную письменную речь, в том числе навыки корректного написания и произношения специальных терминов [1; 3; 9; 10].

В основе организации профессионального общения лежит речевая ситуация, под которой понимается «комплекс обстоятельств и система взаимоотношений, стимулирующих речевую деятельность и погружающих коммуникантов в социокультурный контекст» [2].

Приведём ряд примеров речевых ситуаций, связанных со сферой профессионального общения студентов художественных специальностей (табл. 3).

Таблица 3

Примеры речевых ситуаций,
связанных со сферой профессионального общения

№ п/п	Содержание примеров речевых ситуаций
1	Ситуация общения, связанная с получением информации при выполнении какого-то вида художественной деятельности
2	Ситуация общения, связанная с получением информации о специфике какого-либо художественного ремесла и техники выполнения рисунков, лепки, раскраски и т.д.
3	Ситуация общения на тему образовательного учреждения, в котором студент учится и каким видом художественной деятельности планирует заняться после окончания колледжа
4	Интервью на тему содержания будущей профессиональной художественной деятельности
5	Ситуация беседы со студентами, осваивающими другие специальности, на тему содержания и условий осуществления будущей профессиональной деятельности

Если учесть, что на обучение русскому языку учебными планами большинства учреждений СПО, готовящих студентов по художественным специальностям, отводится ограниченное число часов, то при всей важности изучения профессиональной лексики на учебных занятиях по русскому языку не следует сосредоточиваться исключительно на её усвоении. По возможности понятия и термины из данной области лучше предлагать для самостоятельного изучения студентами.

Оптимизации речевой подготовки студентов художественных специальностей способствуют доклады, диспуты, дискуссии. Их содержание определяется спецификой художественных промыслов, распространённых в данном регионе, художественными и творческими интересами студентов колледжа, а также психологическими особенностями контингента, общекультурным уровнем их развития. Достаточное время следует уделять работе над речевыми ошибками – обучающийся должен уметь выявлять их в собственной и чужой речи, а также намечать пути устранения речевых ошибок. При этом крайне важно на занятиях по русскому языку создавать благоприятный психологический климат, при котором студенты не будут бояться совершить речевую ошибку, будут уметь адекватно реагировать на критику, при необходимости и затруднениях обращаться за помощью к одногруппникам и преподавателю. Как показывает изучение практики преподавания [2; 3; 6 и др.], эффективными являются также следующие приемы: на лекционных, семинарских и практических занятиях студентам предоставляется возможность выступить в новой социальной роли – содокладчика, эксперта с последующей самооценкой, а также оценкой студенческим коллективом и преподавателем выступления в рамках данной роли. При осуществлении этой работы последовательно используются понятия и термины, усвоенные студентами в процессе преподавания дисциплины. Само по себе «собирание» и критическое осмысление материала также создает базу для успешного развития лингвистических умений и навыков.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование совокупности интерактивных методов и приёмов обучения позволяет не только изучить новые для студентов термины и понятия, но и освоить специальную терминологию с учётом специфики художественных специальностей, по которым обучаются студенты. Тем самым преподавателем создаются условия, благоприятствующие развитию профессиональных и личностных качеств будущего специалиста художественной сферы, и осуществляется формирование профессиональной направленности, так как грамотная профессиональная речь является её базовой основой.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности. *Журналистика и культура русской речи*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Володина Д.Н., Дроздова О.А., Замятина Е.В., Оглезнева Е.А. Использование речевых ситуаций на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24772
3. Ярычев Н.У., Цамаева А.А. Особенности профессиональной деятельности и структура практико-ориентированных профессиональных компетенций будущего юриста. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-6: 1318 – 1322.
4. Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А. Профессиональная направленность при обучении русскому языку студентов колледжа художественных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
5. Суходолова Е.М., Суходолова Е.П. Развитие культуры межличностного общения студентов в условиях виртуальной образовательной среды университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 82 – 84.
6. Риве Ю.А. Специфика преподавания русского языка и литературы в организациях СПО. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 4 (24): 32 – 35.
7. Рогов Д.Б. 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.
8. Дракина И.К. Формирование воспитательной среды в профессиональных колледжах декоративно-прикладного искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 98 – 100.
9. Маркина П.В., Филиппов С.В. Использование страноведческой информации при развитии коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в иноязычной среде обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 51 – 53.
10. Щербакова И.А. К вопросу обеспечения качества профессиональной подготовки студентов колледжа. *Педагогическая теория и практика*. 2018; № 1 (19): 78 – 82.

References

1. Formanovskaya N.I. Kommunikativnye, social'nye i psihologicheskie roli yazykovoj lichnosti. *Zhurnalistika i kul'tura russkoj rechi*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Volodina D.N., Drozdova O.A., Zamyatina E.V., Oglezneva E.A. Ispol'zovanie rechevyh situacij na nachal'nom `etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v tehnicheskom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24772
3. Yarychev N.U., Camaeva A.A. Osobennosti professional'noj deyatel'nosti i struktura praktiko-orientirovannyh professional'nyh kompetencij buduschego yurista. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-6: 1318 – 1322.
4. Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A. Professional'naya napravlennost' pri obuchenii russkomu yazyku studentov kolledzha hudozhestvennyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
5. Suhodolova E.M., Suhodolova E.P. Razvitie kul'tury mezhlichnostnogo obscheniya studentov v usloviyah virtual'noj obrazovatel'noj sredy universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 82 – 84.
6. Rive Yu.A. Specifika prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v organizaciyah SPO. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 4 (24): 32 – 35.
7. Rogov D.B. 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.
8. Drakina I.K. Formirovanie vospitatel'noj sredy v professional'nyh kolledzhah dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 98 – 100.
9. Markina P.V., Filippov S.V. Ispol'zovanie stranovedcheskoj informacii pri razvitii kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoj srede obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 51 – 53.
10. Scherbakova I.A. K voprosu obespecheniya kachestva professional'noj podgotovki studentov kolledzha. *Pedagogicheskaya teoriya i praktika*. 2018; № 1 (19): 78 – 82.

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-252-253

***Uzarkhanova A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzarhanova.aminat@yandex.ru*
***Korkmazov A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*
***Mamalova Kh.E.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

TECHNOLOGY FOR MANAGING THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCIES OF TEACHERS AT A UNIVERSITY. The purpose of the study is to consider the technology of managing development of project competencies of teachers at a university. The article analyzes scientific and pedagogical literature dealing with the issues of competence, shows the importance of project activity, which is the most modern type of organizational culture, since the world civilization communicates in the language of projects. The skillful application of the theoretical and procedural-technological foundations of pedagogical design in the practice of educational institutions, educational institutions is an indicator of a high level of competence, professionalism of managers and teachers, the presence of innovative thinking. Taking into account the latest approaches in the practice of project activity, it is necessary to consider the management of educational projects as the development of an ideal model of the management system, where its priority areas are concentrated.

Key words: **technology, management, development, project competencies, competence, teacher.**

***А.С. Узарханова,** канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzarhanova.aminat@yandex.ru*
***А.В. Коркмазов**, канд. пед. наук, преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*
***Х.Э. Мамалова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В статье рассмотрена технология управления развитием проектных компетенций педагогов в вузе. Дается анализ научной и педагогической литературы, рассматривающей вопросы компетентности и компетенций, показано значение проектной деятельности, являющейся наиболее современным типом организационной культуры, поскольку мировая цивилизация общается на языке проектов. Умелое применение теоретических и процессуально-технологических основ педагогического проектирования в практике учреждений образования, учебных заведений является показателем высокого уровня компетентности, профессионализма руководящих и педагогических работников, наличия в них инновационного мышления. Учитывая новейшие подходы в практике проектной деятельности, необходимо рассматривать управление образовательными проектами как разработку идеальной модели системы управления, где сконцентрированы ее приоритетные направления.

Ключевые слова: **технология, управление, развитие, проектные компетенции, компетентность, педагог.**

Одной из стратегических задач модернизации системы образования, определенных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», является интеграция в мировое социокультурное пространство, что требует совершенствования подхода к профессиональной деятельности педагогов. Ведущим направлением реализации нового содержания современной системы образования является проектная деятельность педагогов, в которой в совокупности осуществляются все виды современной деятельности человека: от появления творческого замысла до реализации готового продукта. Проектирование дает возможность реализовать вариативность и наполнить содержание обучения современными активными методами и педагогическими технологиями.

Очевидные тенденции обусловливают необходимость применения проектной методики в образовательной системе с целью полноценного развития личности обучающегося, его подготовки к реальной деятельности. Решить данные задачи позволяет развитие проектных компетенций педагогических работников.

Изучение научной литературы [1 – 5] даёт возможность отметить, что содержание понятия «компетенция» впервые осмысливалось лингвистом Н.М. Хомским. Он исследовал его в 60-е гг. 20 века.

В соответствии с определением, данным в Толковом словаре С.И. Ожегова, «компетентная» личность – это «осведомлённая, знающая, авторитетная в какой-либо области» [3, с. 256].

Профессиональная компетентность с этой точки зрения выступает теоретическим базисом той или иной сферы деятельности. Укажем, что почти все разработчики словарей проводят границу между «компетенцией» и «компетентностью». При этом компетентность раскрывается сходным образом, определения повторяются, а с компетенцией такого не происходит.

Анализ показывает, что сама дефиниция «компетенция» содержит в себе двойственность, выступающую и как правомочность субъекта, и как осведомлённость его в определённых вопросах. В ней отражается и качество, и количество умений и знаний человека в конкретной сфере деятельности. С такой позиции компетенция представляет важность для нас как индивидуальная способность с точностью ориентироваться в актуальной обстановке, креативно, результативно и самостоятельно делать что-либо, выдавать адекватную реакцию на возникновение неординарных случаев в процессе. Следует сказать, что отличие компетенции от знаний и умений предметного характера заключается в интегративном происхождении. Нельзя сводить её к общему числу знаний и видов действий. Кроме того, нужно отметить, что при исследовании сферы образования в плане подготовки инженера обязательно берётся в расчёт то, что компетенция, являющаяся составной частью модели ученика выпускного класса, подразумевает конкретное требование к обучению бакалавров на профессиональном уровне. Она диктует необходимость проверки как заданного требования.

В исследованиях таких учёных, как А.П. Тряпицынв, Н.Ф. Радионова, О.А. Акулова, компетентность и компетенция являются объединяющими личностными признаками. Они считают, что это приобретаемые свойства. Часто данные понятия признаются синонимичными, развести их трудно, так как деятельность выступает интегрирующим фактором. При этом компетенция выступает сферой таких отношений, которые прослеживаются между действием и знанием в деятельности индивида. Без знаний нет компетенции, но не любое знание будет ею. Динамичная сторона компетенций позволяет оценивать их лишь при практической деятельности, они могут непрерывно улучшаться в процессе всей профессиональной деятельности. В профессии базовыми компетенциями являются способности индивида решать задачи, которые ему выдвигает профессиональная карьера, причем такие, которые не определяются профессией или специальностью. Давая описание понятию, упомянем то, что компетенции образования являются системными качествами личностно ориентированного подхода, поскольку имеют отношение лишь к личности ученика, оцениваются только при выполнении ребёнком конкретных действий. Человек социально и психологически зрелый в том случае, если овладевает ключевыми компетенциями. [2, с. 26 – 29] Приобретаемые знания и умения, создающиеся на их основе, развивают личность настолько, насколько они для неё значимы, подходят к запросам и могут использоваться на практике. Возникает вопрос по поводу вектора содержания образования не только на развитие определённые профессиональных навыков и знаний, но и на улучшение ключевых компетенций, то есть творческой коммуникабельности, готовности получать новые сведения, умению выходить из проблемы и т.д. Не утверждая всеохватности различных трактовок термина «компетенция» в нашей работе, выделим её базовые характеристики, которые обобщённо определяют суть профессиональной компетенции личности. Она является рядом связанных между собой субъектных свойств (как профессиональных, так и общего культурного уровня), которые требуются для результативной деятельности в конкретной области. Показатель такой результативности будет оцениваться, в том числе, мерой компетентности, уровнем владения субъектом соответствующих компетенций.

Понятие «подход» в учебно-методической и научной литературе используют в разных значениях: «профессиональный подход», «индивидуальный подход», «компетентностный подход», «гендерный подход» и другие. Как правило, этот термин, не определяется исследователями как отдельное понятие.

Включение компетентностного подхода в стандартизацию содержания образовательных областей является, по мнению многих международных и отечественных экспертов, одним из ключевых моментов современного развития образования.

Раскрытие сущности компетентностного подхода невозможно без анализа сущности понятий «компетенция», «компетентность», их унификации и разграничении. Научный анализ показывает сложность, неоднозначность и многомерность интерпретаций как самих дефиниций «компетенция» и «компетентность», так и главного их подхода к процессу и результату образования. В современной научно-педагогической литературе превалируют вариативное трактовки понятий «компетентность» и «компетенция».

Несмотря на признание и применение компетентностного подхода в европейском образовательном пространстве, понятия «компетентность» и «компетенция» в западноевропейской науке не получили четкого разграничения. Практически с самого начала своего появления компетенции трактовались с позиции психологической концепции бихевиоризма и понимались как простые практические навыки, формируемые в результате автоматизации знаний. Однако такой подход к определению компетенции как результата обучения вступал в противоречие с потребностями в творчестве и проявлениями индивидуальности личности.

Предложено было использовать два понятия – «компетентность» и «компетенция» (competence & competencies), но определение сущности этих понятий до сих пор остается дискуссионным. N. Chomsky, W. Hutmacher подчеркивают, что понятие «компетенция» больше приближено к понятийному полю «знаю, как», чем к поле «знаю, что» и проявляется в деятельности. Прежде чем перейти к анализу понятия «компетенция» в научно-методической литературе рассмотрим основные подходы к определению.

В.М. Рогожин считает, что компетенция – это способность осуществлять деятельность в соответствии с квалификационными характеристиками, способность выполнять особые виды деятельности [4].

Европейские ученые в проекте TUNING отмечают, что понятие компетенции включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); как быть (ценности как неотъемлемая часть образа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

На основе анализа понятия «компетенция», которые встречаются в педагогической литературе, мы смогли выделить ключевые слова, которые позволяют охарактеризовать данный термин: функции, которые может осуществлять специалист; опыт, знания и навыки; способность выполнять поставленные задачи; способность решать проблемные ситуации и к саморазвитию; конкурентоспособность; возможность выполнять поставленные задачи; целеустремленность; способность выполнять поставленные задачи.

Можно сделать вывод, что общим в словарях есть знания, которыми должен обладать индивидуум; круг вопросов, в которых человек должен быть осведомлен; круг полномочий – функции, которые может осуществлять специалист.

И.В. Харина считает, что компетентность возникает вследствие осведомленности с данной системой фактов. Работа предполагает вербальное и невербальное изучение предмета, факта и тому подобное [5, с. 96].

Анализ понятия «профессиональная компетентность», что встречается в педагогической литературе, позволил нам выделить следующие компоненты: способность анализировать, предвидеть и использовать информацию; владение знаниями; креативность; инициативность; самостоятельность; самоконтроль; возможность действовать и выполнять поставленные задачи; способность выполнять функции специалиста в соответствии с требованиями общества.

Ученые в своих исследованиях обращаются к понятию «профессиональная компетентность», определяют сущность и содержание, обнаруживают социальные, педагогические, психологические условия становления данного феномена. В процессе обработки научных исследований по данной проблеме мы обнаружили, что ученые описывают профессиональную компетентность как совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анциферова).

Сейчас проектность – это одно из измерений уровня культуры народа, а проектная деятельность обеспечивает активное привлечение к решению собственных жизненных и профессиональных задач. Эта технология помогает ученикам приобрести опыт будущего высококвалифицированного специалиста, а также способствует развитию индивидуальности ребенка. По мнению ученых, психолого-педагогические возможности проектной деятельности довольно высоки. Проектное обучение не только побуждает к разумно мотивированной деятельности в соответствии с возрастными и учебными интересами учащихся, но и существенно трансформирует роль педагога в управлении ею.

Современная педагогическая мысль раскрывает содержание, технологию, значимость проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе, подготовку педагога к организации этого процесса, но не затрагивает проблему использования средств проектной деятельности для различных типов проектов, подтверждение действенности этих средств как в комплексе, так и отдельно.

Нами были определены направления образовательного процесса, в которых можно создавать и реализовывать проекты: учебный процесс (лекции, спецкурсы, и т.п.); «Школа самовоспитания» (классные часы) студенческое самоуправление; кружковая деятельность (проектные мастерские).

Проектная деятельность является наиболее современным типом организационной культуры, поскольку мировая цивилизация общается на языке проектов. Умелое применение теоретических и процессуально-технологических основ педагогического проектирования в практике учреждений образования, учебных заведений является показателем высокого уровня компетентности, профессионализма руководящих и педагогических работников, наличия в них инновационного мышления.

Учитывая новейшие подходы в практике проектной деятельности, необходимо рассматривать управление образовательными проектами как разработку идеальной модели системы управления, где сконцентрированы ее приоритетные направления. В пользу такого подхода свидетельствуют преимущества, что практически задекларировали свои возможности, а именно: мобильность реагирования на изменения окружающей среды; концентрация усилий профессионально активных специалистов различных отраслей научного и практического знания для достижения оптимальных результатов в приоритетных направлениях; повышение уровня личной ответственности каждого члена временного коллектива по достижении результата; привлечение и распределение материально-технических и финансовых ресурсов непосредственно при реализации отдельного проекта.

Содержание управленческой деятельности направлено на переориентацию учебного процесса на активные методы обучения, привлечение педагогов и учащихся к исследовательской деятельности, на совершенствование психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, оказание консультативной помощи педагогам, обучающимся в саморазвитии и самореализации, повышение профессионального потенциала педагогов.

Одним из средств развития учебного заведения являются информационно-управленческие компьютерные технологии, которые способствуют подготовке выпускников к жизни в информационном обществе. В связи с этим учебное заведение должно обеспечить высокое качество информационной среды.

Таким образом, эффективному развитию проектных компетенций педагогов способствует соблюдение таких условий, как создание специальной системы развития профессиональной компетентности педагога, которая опирается на концепцию повышения педагогической квалификации; учет структуры формируемого феномена; специфики образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Бреднева Н.А. *Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
2. Гилева Е.А., Егоров Ю.С. Метод проектов – эффективный способ повышения качества образования. *Школа*. 2001; № 2: 69 – 74.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1997.
4. Рогожин В.М., Елагина В.С. Современная модель подготовки специалистов. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id
5. Харина И.В. *Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.

References

1. Bredneva N.A. *Proektnaya deyatel'nost' studentov v usloviyah mezhdisciplinarnoj integracii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Gileva E.A., Egorov Yu.S. Metod proektov – `effektivnyj sposob povysheniya kachestva obrazovaniya. *Shkola*. 2001; № 2: 69 – 74.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva, 1997.
4. Rogozhin V.M., Elagina V.S. Sovremennaya model' podgotovki specialistov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 6. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id
5. Harina I.V. *Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti inostrannyh studentov v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 08.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-254-257

Yurova Yu.V., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, teacher of additional education,e Municipal Budget Institution of Additional Education "Center of Additional Education" of Ipatovsky District of Stavropol Krai (Ipatovo, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

THE MODEL OF DEVELOPMENT OF DESIGN AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION. The article considers a model of development of design and methodological activity of a teacher of natural science orientation developed and tested on the basis of educational organizations of additional education of Stavropol Krai. The model is represented by normative, motivational-target, organizational-content, and effective-corrective blocks. The content of each block allows to trace the process of development of the design and methodological activities of a teacher of additional education and prove the effectiveness of the developed model. The authors conclude that the implementation of the model in educational institutions of additional education and the subsequent analysis of the obtained results showed a significant increase in the level of development of professional competence of teachers in the aspect of design and methodological activities.

Key words: **project-methodical activity, additional education, model, natural science orientation, normative block, motivational-target block, organizational-content block, effective-corrective block.**

Ю.В. Юрова, *аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», педагог дополнительного образования Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр дополнительного образования» Ипатовского района Ставропольского края, г. Ипатово, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Л.А. Филимонюк, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномыск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается разработанная и апробированная на базе образовательных организаций дополнительного образования Ставропольского края модель развития проектно-методической деятельности педагога естественнонаучной направленности. Модель представлена нормативным, мотивационно-целевым, организационно-содержательным, результативно-корректирующим блоками. Содержательное наполнение каждого блока позволяет проследить процесс развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования и доказать эффективность разработанной модели. Авторы делают вывод о том, что реализация модели в образовательных организациях дополнительного образования и последующий анализ полученных результатов показали значительный рост уровня развития профессиональной компетентности педагогов в аспекте проектно-методической деятельности.

Ключевые слова: **проектно-методическая деятельность, дополнительное образование, модель, естественнонаучная направленность, нормативный блок, мотивационно-целевой блок, организационно-содержательный блок результативно-корректирующий блок.**

Авторская модель развития проектно-методической деятельности педагога естественнонаучной направленности в системе дополнительного образования была разработана и реализована в рамках работы по обеспечению организационно-методического сопровождения деятельности и развития профессиональных компетенций педагога. Акцентируя внимание на проектно-методической деятельности как значимой платформе для любого современного педагога, следует отметить, что она ориентирована на наращивание профессионально-педагогического опыта. Ее предметом выступает методика применения различных приемов и методов, способов реализации и регуляции процессов, связанных с формированием новых знаний и умений, навыков, компетенций с учетом специфических особенностей в содержании конкретной дисциплины. Субъектом мы считаем самого педагогического работника или коллектив педагогов в системе дополнительного образования [4; 5].

При создании модели был учтен тот факт, что проектно-методическая деятельность включает в себя три взаимозависимых и взаимодополняемых этапа: планирование деятельности, организация деятельности и координация работы педагога дополнительного образования, т.е. целесообразное соотношение между проектной и методической деятельностью. Учитывая, что разрабатываемая модель применима к образовательному пространству, принимаем тот факт, что ее можно отнести к «педагогической модели». Авторская модель развития проектно-методической деятельности педагога способна помочь объяснить явления и процессы в проектной и методической профессиональной деятельности, понять процесс накопления опыта проектно-методической деятельности, его структурирование и закономерности развития в сфере дополнительного образования. В процессе разработки модели развития проектно-методической деятельности педагога нами был использован ряд теоретических принципов, направленных



Рис. 1. Теоретические принципы, направленные на систематизацию исходных материалов и данных для проектирования модели



Рис. 2. Логика и этапы разработки модели проектно-методической деятельности педагога

на систематизацию исходных материалов и данных для проектирования модели (рис. 1).

На рис. 2 представлена логика и этапы разработки авторской модели во взаимосвязи принципов, методов системного анализа и этапов проектирования модели:

Модель развития проектно-методической деятельности педагога естественнонаучной направленности представляет собой многокомпонентную комплексную структуру, которая включает нормативный, мотивационно-целевой, организационно-содержательный и результативно-корректирующий блоки. Рассмотрим каждый из блоков.

Нормативный блок. Основными функциями нормативного блока являются управленческая и регулятивная. Все нормативные документы, входящие в этот блок, регламентируют проектно-методическую деятельность педагога в системе дополнительного образования. В них прописаны основные цели, задачи, ценностные ориентиры, нормы морали, принципы и направления образовательного процесса [2; 3].

Мотивационно-целевой блок. Под мотивацией в педагогической деятельности понимается совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих педагога к профессиональной деятельности, которая будет оценена. Мотивация педагога является тем ключевым условием, которое определяет успешность, эффективность его деятельности.

В ходе изучения профессиональных мотивов педагога дополнительного образования мы разделили их на три составляющих (рис. 3):



Рис. 3. Профессиональные мотивы педагога дополнительного образования

Первый мотив – ключевой, он включает в себя интерес к педагогической деятельности, основанный на желании работы с детьми. Здесь немаловажен фактор к способности организаторской деятельности.

Приобретая личный опыт педагогической деятельности, у педагога дополнительного образования формируется интерес к работе в определенном направлении. Стремление педагога пополнять проектно-методическую базу предполагает, например, разработку собственных (авторских) программ обучения, повышающих профессиональную и научно-методическую компетентность. Этим обусловлен целевой фактор описываемого блока.

Естественнонаучная направленность в дополнительном образовании имеет множество направлений и реализуется в рамках дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, опирающихся на особенности региона (Ставропольский край – аграрный). Педагогами разработаны авторские программы: «Плодоовощеводство», «Растениеводство», «Животновод-технолог», «Ветеринарный врач», «Цветоводство с элементами ландшафтного дизайна», «Удивительный мир растений» и др. [1]. По результатам освоения таких программ учащиеся имеют уникальную возможность, принимая участие в региональных и федеральных конкурсах, поступить в высшие учебные заведения без участия в конкурсном отборе.

Мотивационно-целевой блок включает в себя систему внешних и внутренних побуждений к деятельности во имя достижения поставленной цели, в качестве которой выступает совершенствование проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования (рис. 4).

Организационно-содержательный блок направлен на решение задач развития содержания компонентов проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования естественнонаучной направленности, а также организационное обеспечение реализации такой деятельности.

Педагогам естественнонаучной направленности на федеральном и региональном уровнях представлен спектр различных курсов повышения квалификации для совершенствования проектно-методической деятельности: «Профессиональная деятельность педагогов, реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы естественнонаучной направленности: современные тенденции», «Проектная деятельность педагога дополнительного образования. Естественнонаучные дисциплины», «Дополнительные общеобразовательные программы естественнонаучной направленности для педагогических работников. Специфика преподавания».

На муниципальном уровне повышение качества проектно-методической деятельности происходит благодаря проведению семинаров-практикумов на базе МБУ ДО Центра дополнительного образования Ипатовского района. Педагоги дополнительного образования естественнонаучной направленности, в том числе с высшей квалификационной категорией, имеющие большой педагогический опыт, а также молодые педагоги, использующие инновационные современные подходы к педагогической деятельности, представляют свой опыт работы. Разработанные методические рекомендации успешно внедрены в образовательный процесс МБУ ДО Центра дополнительного образования Ипатовского района. Тематика разработок: «Использование исследовательской технологии при обучении естественных наук», «Возможности применения информационно-коммуникационных технологий на занятиях естественнонаучной направленности», «Написание научно-исследовательской работы с учащимися в образовательной организации».

Еще одним значимым и успешным проектом в области совершенствования проектно-методической деятельности стала реализация в Ипатовском городском округе Ставропольского края инновационного социального проекта «Движение вверх!». Специалисты структурного подразделения «Лаборатории экологии, туризма и краеведения» создали необходимые условия для организации социально значимых мероприятий, способствующих удовлетворению интересов и наклонностей участников целевой группы.

Методическая копилка педагогов пополнилась разработками: «Мои шаги в экологию», «Зеленый наряд нашего города», «Чистые берега – малым рекам», «Зимующие птицы», «Береги первоцветы», «Эко-сумка», «Удивительный мир



Рис. 4. Структура и содержание мотивационно-целевого блока

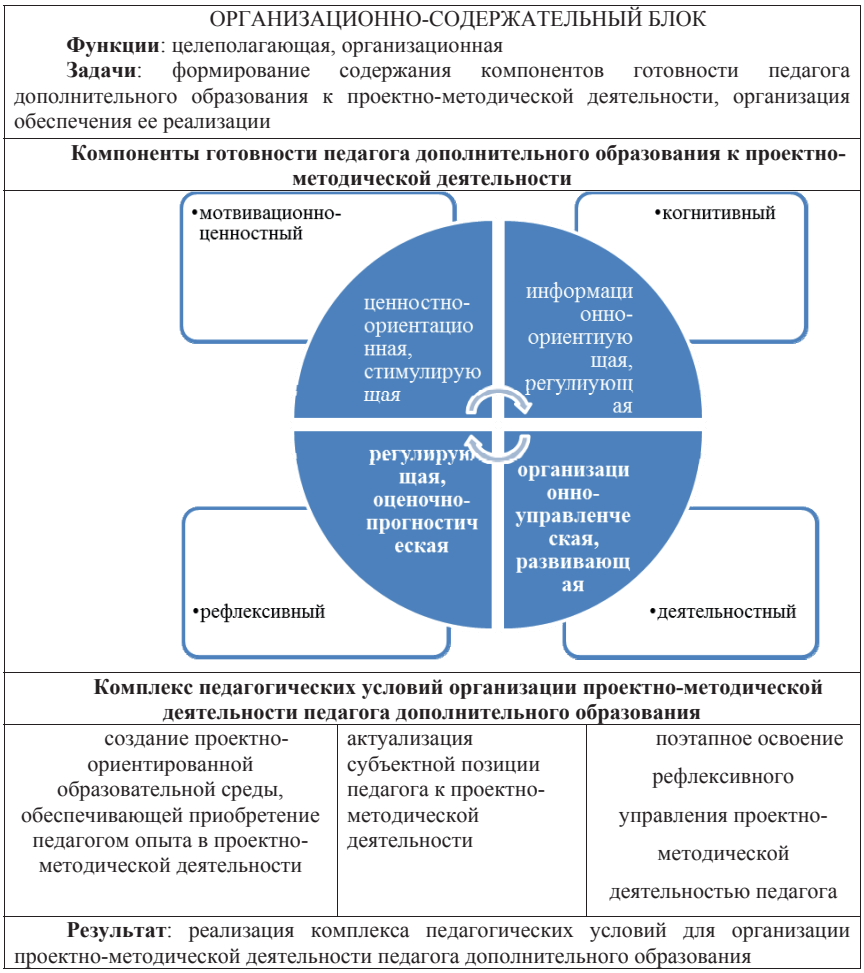


Рис. 5. Структура и содержание организационно-содержательного блока

природы родного края», эко-марафон «Собери макулатуру – спаси дерево», конкурс творческих работ «Хочу с природою дружить», краеведческий квест «Культурное и историческое наследие моей малой Родины», экологическая игра «Спасение Земли», онлайн-экскурсии: историко-краеведческие экспедиции «Я познаю Россию»: на Кавказские Минеральные Воды и в Медвеженскую Лесную Дачу Ипатовского городского округа [1]. Содержательную основу блока модели составляют компоненты исследуемой проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). Их формирование рассматривается нами как группа основных подцелей – задач педагогической системы. Каждому из компонентов соответствует ведущая функция, она определяет соответствующую задачу (рис. 5).

Результативно-корректирующий блок. Основной целью результативно-корректирующего блока является определение уровня развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования. Проследить успешность педагога в профессиональной деятельности помогут различного рода результаты такой деятельности: портфолио достижений, научно-методические разработки, уровень владения компетентностями профессиональной деятельности. Основываясь на полученных результатах, можно судить об успешности деятельности педагога и о нормальном функционировании модели развития проектно-методической деятельности. Показатели уровня развития проектно-методической деятельности представлены на рис. 6.

Первый уровень – теоретик (педагог дополнительного образования естественнонаучной направленности, впервые приступивший к осуществлению проектно-методической деятельности). Второй уровень – практик (педагог использует передовой опыт коллег, накапливает разработки собственной проектно-методической деятельности). Третий уровень – новатор (успешное внедрение и использование опыта проектно-методической деятельности в образовательные органи-



Рис. 6. Структура и содержание результативно-корректирующего блока

зации). Результатом реализации результативно-корректирующего блока модели является повышение уровня проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования.

Разработанная модель развития проектно-методической деятельности реализована на базе образовательных организаций Ипатовского городского округа, в том числе МБУ ДО Центр дополнительного образования Ипатовского района, Центры «Точка роста»; бюджетных и казенных образовательных учреждений Ипатовского городского округа.

В результате реализации модели в образовательных организациях дополнительного образования и последующего анализа были получены результаты, которые показали значительный рост уровня развития профессиональной компетентности педагогов в аспекте проектно-методической деятельности.

Библиографический список

1. *Официальный сайт МБУ ДО Центра дополнительного образования Ипатовского района Ставропольского края.* Available at: http://www.ip-cdod.ru
2. *Стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых.* Приказ Минтруда России 2018 № 298Н. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Юрова Ю.В., Филимонюк Л.А. Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 88 – 91.
5. Юрова Ю.В., Филимонюк Л.А. Проектно-методическая деятельность как основа для профессионального роста педагога дополнительного образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 67-2: 298 – 301.

References

1. *Oficial'nyj sajt MBU DO Centra dopolnitel'nogo obrazovaniya Ipatovskogo rajona Stavropol'skogo kraya.* Available at: http://www.ip-cdod.ru
2. *Standart pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh.* Prikaz Mintruda Rossii 2018 № 298N. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj Zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Yurova Yu.V., Filimonyuk L.A. Proektno-metodicheskaya deyatel'nost' pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 88 – 91.
5. Yurova Yu.V., Filimonyuk L.A. Proektno-metodicheskaya deyatel'nost' kak osnova dlya professional'nogo rosta pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-2: 298 – 301.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 371.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-257-259

Khovalyg N.N., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: nadejda_ho@mail.ru*

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF ETHNOPEDAGOGICAL VALUES IN MORAL EDUCATION. The article examines the scientific and pedagogical foundations of ethnopedagogical values in moral education of primary schoolchildren. The possibility of implementing educational subjects that take into account the national, ethnocultural peculiarity of schoolchildren in the Tuva Republic is emphasized. The paper presents results of the work carried out to identify the level of formation of knowledge among students about nature as a value of younger students. Nature is the highest and sacred value in the ecological culture of Tuvans. A study of ideas about the multifaceted value of nature is carried out with junior schoolchildren of grade 3 in the amount of 60 people MBOU Secondary School No. 1 named after M.A. Bukhtueva, Kyzyl. The article is intended for teachers and educators in the field of pedagogy, as well as students of pedagogical training areas.

Key words: **upbringing, nature, family, education, values, ethnopedagogy.**

Н.Н. Ховалыг, *ст. преп., Тувинский государственный университет, E-mail: nadejda_ho@mail.ru*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

В настоящей статье рассматривается анализ научно-педагогических основ этнопедагогических ценностей в нравственном воспитании младших школьников. Подчеркивается возможность реализации учебных предметов, учитывающих национальную, этнокультурную особенность учащихся школ Республики Тыва. Приведены результаты проведенной работы по выявлению уровня сформированности знаний у младших школьников о природе как ценности. Природа является высшей и священной ценностью в экологической культуре тувинцев. Проведено исследование представлений о многосторонней ценности природы среди младших школьников 3 классов в количестве 60 человек МБОУ СОШ № 1 им. М.А. Бухтуева г. Кызыла. Данная статья предназначена для учителей и преподавателей в области педагогики, а также студентов педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: **воспитание, природа, семья, образование, ценности, этнопедагогика.**

Цель статьи – рассмотреть научно-педагогические основы этнопедагогических ценностей в нравственном воспитании младших школьников.

В настоящее время приоритетное направление в образовании занимает духовно-нравственное воспитание личности на примере этнопедагогических ценностей.

Основоположником тувинской этнопедагогической науки является Народный учитель Республики Тыва К.Б. Салчак. Его работа была посвящена преемственности тувинских народных традиций воспитания и современной педагогической культуры. На основе анализа обычаев, обрядов, традиций тувинского народа К.Б. Салчак раскрыл сущность педагогических представлений, изучил особенности становления и развития системы воспитания в ТНР, указал на интернациональный характер воспитания советского периода. Он проделал колоссальную работу по изучению исторической литературы, характеризующую историю развития этнопедагогической культуры; произведений устного народного творчества и художественной литературы, отражающих быт, обычаи и традиции; архивных материалов [1].

Монография «Развитие тувинской педагогики» (1984, 2016) известных ученых-этнопедагогов К.Б. Салчака и его супруги Л.П. Салчак не утратила своего значения до настоящего времени – она является главной книгой для исследователей этнопедагогики тувинского народа и учительства [1].

Современное семейное воспитание в тувинской народной педагогике стало объектом исследования Т.Т. Мунзук [2]. Ею рассмотрен анализ педагогический опыт семейного воспитания тувинцев.

В своей научной работе этнопедагог А.С. Шаалы изучила «подготовку учителя к нравственному воспитанию учащихся на традициях народного этикета. Она определила сущность этноэтикета тувинцев как нравственного кодекса, средства и источника нравственного совершенствования личности; выявлен воспитательный потенциал нравственного идеала на традициях этноэтикета; разработаны содержание, структура и методика этнопедагогической подготовки в системе профессиональной подготовки и переподготовки учителей к нравственному воспитанию» [3]. Также А.С. Шаалы является одним из авторов программы и книги для чтения с мультимедийным сопровождением «Кыстың бүдүжү» («Прелесть девушки») (7 класс). В соавторстве с академиком Г.Н. Волковым и К.Б. Салчаком написала монографию «Этнопедагогика тувинского народа» [4], является соавтором «Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва» [5], программы духовно-нравственного воспитания. Автор-составитель образовательной программы «Этнопедагогика» для учителей и студентов.

Тувинская народная педагогика является нераздельной частью традиционной культуры тувинцев. Об этом отмечают ученые-педагоги Т.Т. Мунзук, Н.Ч. Дам-

ба и В.В. Марюхина, указывая, что «тувинская народная педагогика – это неразделимая часть огромного педагогического опыта, выработанного на протяжении тысячелетий народами Российской Федерации. Она имеет свою своеобразную, специфическую, сложившуюся в течение многих веков цельную воспитательную систему, охватывающую все стороны подготовки детей к будущей жизни. До создания научной официальной педагогики в Туве, государственной системы образования, появления своей национальной письменности и литературы народная педагогика была главным средством нравственного, трудового, физического, эстетического и умственного воспитания детей в тувинской семье» [6, с. 88]. Таким образом, духовно-нравственное воспитание создает условия для передачи трудовых навыков и культурного наследия своего народа.

А.С. Шаалы отмечает: «Духовно-нравственное сознание, чувства и поведение формируются в первую очередь в семье, где развитие и воспитание личности обеспечивается всем семейным укладом, отношениями человека к себе, к родным и близким, другим людям, природе, обществу, государству. Отношение к семейным ценностям является индикатором аксиологического и морально-нравственного состояния общества и государства. Учитывая данное положение, нами была определена следующая неразрывная цепочка традиционных семейных ценностей: семья – человек – труд – здоровье – язык – природа – культура – образование – патриотизм» [7]. Поэтому в данной работе из традиционных ценностей нами выбрана одна из самых главных этнопедагогических ценностей – ‘природа’.

Духовно-нравственное воспитание и развитие личности выражается в следующей системе базовых национальных ценностей:

1. Человек как личность.
2. Семья как ценность.
3. Культура как ценность.
4. Язык как ценность.
5. Природа как ценность.
6. Труд как ценность.
7. Образование как ценность.
8. Патриотизм (родинопочитание) как ценность.
9. Здоровье и жизнь человека как ценность [8].

Из указанной Концепции ценностей нами была выбрана только *природа как ценность,* которая включает в себя ценности, связанные с окружающим миром человека.

С давних времен тувинцы воспитывали своих детей, чтобы бережно относились к окружающему миру, когда дети начинали только понимать и узнавать мир. Природа является высшей и священной ценностью в экологической культуре тувинцев. Тувинцы очень бережно относились к природному богатству: зверям, птицам, рыбам. Строго запрещалось хищническое истребление зверей, птиц и рыб. Например, точно предсказывали, какая погода будет в течение всего месяца по лунному календарю, посмотрев на луну в первых числах.

Все добрые традиции тувинцев к восприятию окружающего мира родителям необходимо передать своим детям, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

В ходе работы нами проведена опытно-экспериментальная работа по методике А.А. Логиновой [9] с младшими школьниками 3 классов в количестве 60 человек МБОУ СОШ № 1 им. М.А. Бухтуева г. Кызыла.

Цель: исследование представлений младших школьников о многосторонней ценности природы.

Задачи:

1. Провести диагностику уровня сформированности знаний у учащихся о природе как ценности младших школьников.

2. Проанализировать полученные результаты.

Младшим школьникам предлагается выразить свое отношение к пяти утверждениям о ценности природы (выбрать ответ «Согласен» или «Не согласен») и кратко аргументировать свой ответ.

Для обработки данных следует перевести ответы младших школьников в баллы. Если младший школьник ответил «Не согласен», за ответ начисляется 0 баллов и письменный ответ не участвует в обработке данных, но используется в дальнейшей педагогической работе.

Если младший школьник ответил «Согласен», дальнейшая обработка данных проводится в соответствии с интерпретационной таблицей.

Критерии и показатели:

– *высокий уровень:* высокая степень сформированности представлений экологической культуры (13 – 15 баллов);

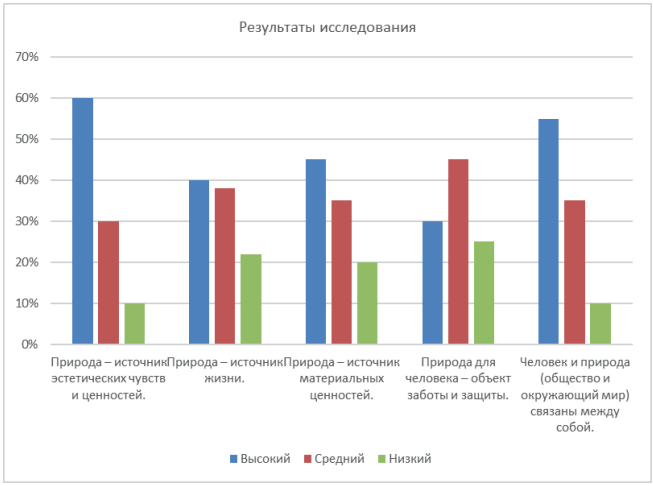
– *средний уровень:* достаточная степень сформированности представлений и многогранной ценности природы (9 – 12 баллов);

– *низкий уровень*: недостаточная (низкая) степень сформированности представлений и многогранной ценности природы (0 – 7 баллов);

Опытно-экспериментальная работа состояла из 5 вопросов:

1. Природа – источник эстетических чувств и ценностей.
2. Природа – источник жизни.
3. Природа – источник материальных ценностей.
4. Природа для человека – объект заботы и защиты.
5. Тесная взаимосвязь человека и природы.

Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в диаграмме 1.



Мы можем увидеть, что высокий уровень экологической культуры свидетельствует о понимании младшими школьниками того, что природа – источник эстетических чувств и ценностей. Они осознают взаимосвязь человека с природой, окружающей средой и обществом, понимают, что природа – источник жизни на Земле. Данные указывают на то, что для младших школьников природа есть главная ценность, которую надо беречь и охранять. В ходе работы с младшими школьниками проведены беседы по сохранению экологической культуры тувинцев. В рамках этнопедагогического подхода приоритетными являются направления, которые будут изучать этноэкологические традиции своего народа, географию, мифологию, устное народное творчество, связанное с природой, природно-климатические условия и т.д. Этнопедагогический подход к формированию у детей экологической культуры выражается средствами этнопедагогики и развитием у подрастающих поколений ценностного отношения к природе.

Средний уровень экологической культуры свидетельствует о понимании младших школьников многосторонней ценности природы. Младшие школьники осознают, что должны беречь и охранять природу и окружающую среду. Родители с самого детства начинают знакомить своих детей с экологической культурой и быть гуманными к окружающей среде.

Низкий уровень экологической культуры отражает узкое понимание школьником ценности природы и ее пользы для человека. Учащимся сложно рассуждать о глобальных явлениях в мире, влиянии изменений окружающей среды на человека. Младшим школьникам трудно представить роль каждого человека в решении глобальных проблем окружающей среды. Поэтому учителю необходимо проводить беседы по экологической культуре окружающей среды.

Итак, мы можем отметить, что этнопедагогические ценности какого-либо народа являются главными в воспитании, приобретении и реализации духовного опыта.

Таким образом, в образовательной политике государства заметное место занимает проблематика духовно-нравственного воспитания молодежи.

Библиографический список

1. Салчак К.Б., Салчак Л.П. Развитие тувинской народной педагогики. Кызыл, 2016.
2. Мунзук Т.Т. *Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 1990.
3. Шаалы А.С. *Этнопедагогическая подготовка учителя к нравственному воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этикета.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1993.
4. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. *Этнопедагогика тувинского народа.* Кызыл, 2009.
5. *Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва.* Кызыл: Издательско-полиграфический отдел «Билиг», 2011.
6. Марюхина В.В., Мунзук Т.Т., Дамба Н.Ч. и др. Воспитательная сущность тувинской народной педагогики. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 87 – 89.
7. Шаалы А.С. Духовно-нравственное воспитание школьников на традиционных семейных ценностях тувинского народа. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 310 – 311.

8. *Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва*. Кызыл: Издательско-полиграфический отдел «Билиг», 2011.
9. Логинова А.А., Данилюк А.Я. *Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов:* методическое пособие. Москва: Просвещение, 2014.

References

1. Salchak K.B., Salchak L.P. Razvitie tuvinskoj narodnoj pedagogiki. Kyzyl, 2016.
2. Munzuk T.T. *Progressivnye idei i opyt tuvinskoj narodnoj pedagogiki i ih ispol'zovanie v semejnom vospitanii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 1990.
3. Shaaly A.S. *`Etnopedagogicheskaya podgotovka uchitelya k nravstvennomu vospitaniyu uchaschihsya tuvinskoj shkoly na tradiciyah narodnogo `etiketa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.
4. Volkov G.N., Salchak K.B., Shaaly A.S. *`Etnopedagogika tuvinskogo naroda.* Kyzyl, 2009.
5. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Respubliki Tyva*. Kyzyl: Izdatel'sko-poligraficheskij otdel «Bilig», 2011.
6. Maryuhina V.V., Munzuk T.T., Damba N.Ch. i dr. Vospitatel'naya suschnost' tuvinskoj narodnoj pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 87 – 89.
7. Shaaly A.S. Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov na tradicionnyh semejnyh cennostyah tuvinskogo naroda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 310 – 311.
8. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Respubliki Tyva*. Kyzyl: Izdatel'sko-poligraficheskij otdel «Bilig», 2011.
9. Loginova A.A., Danilyuk A.Ya. *Duhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie uchaschihsya. Monitoring rezul'tatov:* metodicheskoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 2014.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-259-263

***Chernomorets T.V.**, teacher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: tatiana.chernomor@yandex.ru*

CHARACTERISTICS OF MOTIVATION IN STUDIES AMONG FUTURE BANK EMPLOYEES. The article is dedicated to the study of influence of motivation of college students on the specifics of the formation of readiness for the profession of a bank employee. Based on the methods of studying the motivation of T. N. Ilyina, the author comes to the conclusion that the most common are the motives for obtaining knowledge in college, a little less – the motives for obtaining a diploma and even less – for obtaining a profession. Unfortunately, there is a high proportion of students who come to get a diploma in banking without realizing their future trajectory of professional growth and development. This problem focuses the attention of the teacher on the search for unique teaching methods that are focused on the attitudes of students in the implementation of a particular type of activity. Using the diagnostics of O.F. Potemkina of socio-psychological attitudes in the motivational-need sphere, patterns that influence the process of mastering the future profession are identified, including the frequently encountered "attitude to freedom", "attitude to the process", "attitude to the result". The construction of pedagogical technologies taking into account these features contributes to the effective interaction of the teacher and the student, the successful teaching of future bank employees.

Key words: **motivation in studies, professional training, social and psychological participants, college student research, training of future bankers, readiness for professional activity.**

***Т.В. Черноморец**, преп., ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, E-mail: chernomorets-tv@ranepa.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ

Статья посвящена вопросу изучения влияния мотивации учащихся колледжа на специфику формирования готовности к профессии банковского служащего. На основе методов изучения мотивации Ильиной Т.Н. автор приходит к выводу, что наиболее часто встречающимися являются мотивы получения знаний в колледже, немного меньше – мотивы получения диплома и еще меньше – получения профессии. К сожалению, высока доля учащихся, которые приходят получать диплом специалиста банковского дела, не осознавая своей будущей траектории профессионального роста и развития. Данная проблема акцентирует внимание педагога на поиске уникальных методов обучения, ориентированных на установки учащихся при осуществлении того или иного рода деятельности. Используя диагностику социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере Потемкиной О.Ф., были выявлены паттерны, оказывающие влияние на процесс овладения будущей профессией, в том числе часто встречающиеся «установка на свободу», «установка на процесс», «установка на результат». Построение педагогических технологий с учетом этих особенностей способствует эффективному взаимодействию педагога и учащегося, успешному учению будущих банковских служащих.

Ключевые слова: **мотивация учения, профессиональная подготовка, социально-психологические установки, исследование учащихся колледжа, обучение будущих банкиров, готовность к профессиональной деятельности.**

Характеристики учения и овладения будущей профессией, их влияние на уровень подготовки будущих специалистов все чаще становятся объектом педагогических исследований [1 – 4]. В первую очередь здесь прослеживается важность подготовки будущих специалистов не только с точки зрения наличия у них соответствующих знаний и умений, но и ориентированности на свою будущую профессию [5]. Банковская сфера не является исключением.

Результатом профессиональной подготовки специалистов среднего звена является освоение профессиональной деятельности. Согласно ФГОС по специальности 38.02.07 Банковское дело [6] в процессе обучения в колледже будущие выпускники осваивают следующие виды деятельности: ведение расчетных операций, осуществление кредитных операций. При этом в настоящее время на рабочих местах происходит активное изменение видов профессиональной деятельности в этой сфере. Исследования будущего в банковской сфере [7] говорит о том, что неизбежно все более активное внедрение инновационных технологий. Так, по вакансиям на сайте HH [8] основные предложения для выпускников колледжа без опыта работы – это менеджеры по продаже банковских продуктов, в том числе с возможностью работать удаленно. При этом спектр самих банковских продуктов расширяется с каждым днем. Подтверждением чему стало создание экосистемы Сбер [9], которая включает не только кредиты и депозиты, но и магазины, страхование, медицинские, консалтинговые, бухгалтерские услуги и пр. В атласе новых профессий [10] для финансовой сферы активно появляются профессии, связанные с такими новыми понятиями, как биткойн и криптовалюта (мультивалютный переводчик), краудфандинг и краудлендинг (менеджер краудфандинговых и краудинвестинговых платформ) и пр.

Выявленные тенденции позволяют говорить о существовании противоречия между сложившейся системой подготовки будущих банковских служащих и требованиями рынка труда, ориентированными на цифровую экономику с внедрением инновационных технологий. В этой связи возникает гипотеза о том, что для обучения требуются новые методы, которые позволили бы не только обеспечить выпускников всеми необходимыми навыками и умениями, но и заложить прочную основу для будущих изменений.

Исследование мнений работодателей [11; 12; 13] говорит о том, что для успешного сотрудника, идущего навстречу всему новому, важна вовлеченность и мотивация: «Вовлеченный персонал считает своим долгом вносить вклад в процветание бизнеса и повышение качества услуг компании» [14, с. 26]. Основными факторами вовлеченности на рабочем месте является удовлетворенность достижениями на работе и условиями труда [15]. Для того чтобы уже на этапе обучения увеличить удовлетворенность от достижений в процессе деятельности, необходимо изучить специфику установок учащихся, ориентирующих их на выполнение работы. Поэтому на первоначальных этапах исследования специфики формирования готовности будущих банковских служащих к внедрению инновационных программ необходимо было выделить основные компоненты мотивации и вовлеченности учащихся колледжей. Если рассматривать важность этого этапа с точки зрения педагогов, то зарубежные исследователи уже давно осознают вза-

имосвязь между пониманием компонентов вовлеченности и мотивацией учащихся с практикой преподавания и отношениями со студентами [16]. Знания о том, как студент на этапе подготовки к будущей профессии ориентирован на свою работу, к какой цели он стремится в ходе осуществления деятельности, позволяет создавать дизайн учебного занятия и продумывать траекторию педагогического воздействия.

Целью данного исследования было выявление мотивов и установок учащихся по специальности 38.02.07 Банковское дело, так как принятие их во внимание способствует успешности преподавателя в формировании готовности к будущей профессии банковского служащего, ориентированной на инновации.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 2 и 3 курсов специальности среднего профессионального образования 38.02.07 Банковское дело. Мы предположили, что выявление характеристик мотивов и установок обучения по выбранной профессии позволит преподавателю рассматривать компоненты управления вовлеченностью студентов как важное условие подготовки конкурентоспособного специалиста.

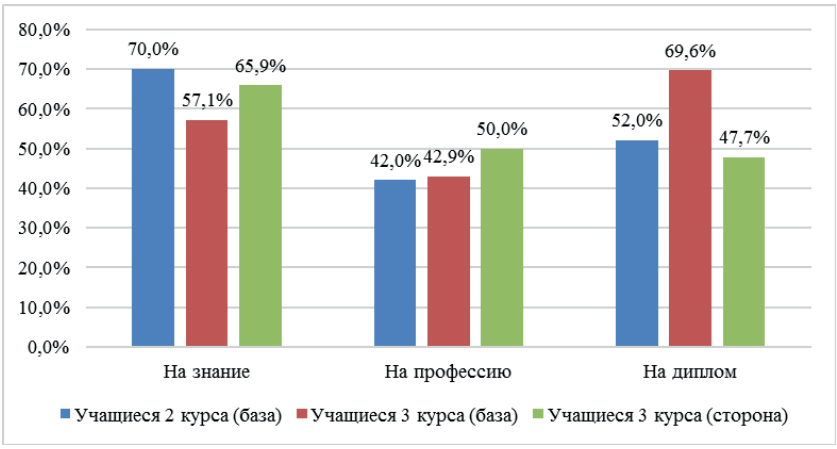


Рис. 1. Распределение учащихся по мотивам обучения в колледже

В основе изучения мотивации при получении образования в среднем профессиональном учебном заведении была использована методика Ильиной Т.Н. [17]. Поскольку методика Ильиной Т.Н. ориентирована на студентов высших учебных заведений, ряд утверждений в опроснике необходимо было скорректировать с учетом учащихся колледжа без изменения их смысла. Планировалось получить данные по трем шкалам мотивации, которая повлекла за собой получение образования в колледже: (а) стремление приобрести знания в колледже по различным дисциплинам, иными словами, любознательность, (б) стремление овладеть профессией банковского работника, ориентир на формирование профессиональных умений и качеств, (в) стремление к получению какого-либо образования «для диплома», формальное обучение в колледже из-за влияния родителей, необходимости получить хоть какую-то профессию. Естественно, что при мотивации студентов на (а) и (б) преподавателям легче заинтересовать учащихся, вовлечь их в учебных процесс, избежать ошибочного завышенного оценивания, так как эти учащиеся не ищут, как правило, обходных путей для получения высокого балла.

В исследовании принимали учащиеся трех, не связанных между собой колледжей: колледж многоуровневого профессионального образования РАНХиГС (экспериментальная группа), Московский промышленно-экономический колледж РЭУ им. Г.В. Плеханова и колледж в структуре Института сервисных технологий РГУТиС (контрольная группы). Опрос проходил в сентябре – октябре 2020 года. В табл. 1 рассмотрен состав учащихся, проходивших опрос.

Таблица 1

Состав выборочной совокупности студентов
при изучении мотивов получения образования в колледже

Колледж	Количество	Всего учащихся	Процент выборки
Экспериментальная группа	106	141	75,2%
В том числе:			
2 курс	50	75	66,7%
3 курс	56	66	84,8%
Контрольные группы (3 курс)	44	126	34,9%
ИТОГО	150	267	56,2%

Максимальное значение ориентировки на получение знаний составляет 12,6 баллов, на освоение профессии или диплома – по 10 баллов. Следовательно, для того, чтобы было соответствие между 3 шкалами, необходимо прийти к единому оцениванию. В качестве единой оценки было принято среднее значение: 6,3 балла в первом случае и 5 баллов в двух других. Произведен расчет количества учащихся, которые превысили эти значения баллов. На рис. 1 рассмотрен процент учащихся от их общего количества, которые превысили указанные средние значения.

По рис. 1 видим, что учащиеся слабо ориентированы на профессию. Положительным моментом является тот факт, что достаточно большое количество студентов ориентировано на знания, что при правильном педагогическом воздействии способно переориентировать их на получение профессии. Сопоставление результатов групп, принимавших участие в исследовании, представлено на рис. 2.

Заметно, что в колледже, который выбран в качестве базы для проведения экспериментального исследования, большая часть студентов 3 курса ориентирована не на профессию, а на получение диплома об образовании. Такая специфика налагает на педагогический коллектив дополнительную нагрузку в реализации способов вовлечения студентов в процесс получения профессиональных знаний и умений. Выявляется проблема подбора материалов для педагогического воздействия, которые позволяли бы заинтересовать учащихся на занятиях. Проблема обострилась в период повторного дистанционного обучения, когда все студенты 2 и 3 курса получали образование с ноября 2020 года по февраль 2021 года, обучаясь удаленно.

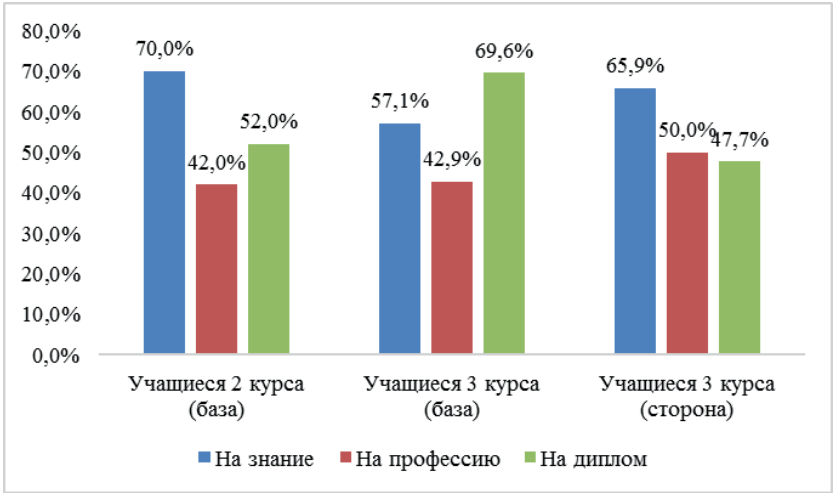


Рис. 2. Распределение мотивов обучения в колледже
по группам учащихся

С этой точки зрения изучение мотивационной сферы при осуществлении того или иного вида деятельности расширяет взгляды преподавателей на построение учебного процесса, ориентированного на более успешное освоение специальности банковского служащего.

Диагностика социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере, по О.Ф. Потемкиной, информативно способна проиллюстрировать, на какие типы распределены установки учащихся колледжей. При этом важно проанализировать не только то, какие из значений были велики, но и какие практически не отражены в выборке. Диагностика О.Ф. Потемкиной предполагает 80 вопросов, которые изучают 8 видов установок, представленных в табл. 2. Каждая установка требует особого внимания со стороны педагога, так как чем выше процент учащихся с той или иной установкой, тем понятнее принципы подготовки к занятиям, ориентированным на усвоение профессиональных умений и навыков.

В рамках второго этапа исследования было проведено изучение установок учащихся 2 и 3 курсов специальности среднего профессионального образования 38.02.07 Банковское дело в вышеперечисленных учебных заведениях. В табл. 3 рассмотрен состав учащихся, который незначительно отличается от табл. 1, так как некоторые респонденты предпочли ответить только на 1 опрос.

Таблица 2

Типы установок и их краткая характеристика (по диагностике О.Ф. Потемкиной)

№ п/п	Установка	Краткая характеристика	На что обратить внимание педагогу
1.	на процесс	учащемуся интересно само занятие, процесс его выполнения. Если нет интереса, то задание может быть не завершено	Необычное, творческое занятие, проблемные методы в обучении чаще всего позволяют вызвать интерес в его выполнении
2.	на результат	учащемуся важно получить конкретный результат. Если результат задан не четкими параметрами, то учащийся может его выполнить быстро, но небрежно	Все критерии к выполнению задания должны быть как можно более прозрачными. Помогает образец правильной работы
3.	на альтруизм	учащемуся важно действовать на пользу другим. Если он видит эту пользу взглядом, отличающимся от мнения других людей, то может переусердствовать в «навязывании счастья»	Обязательно показать важность профессии в социальном плане. Банковская деятельность часто осуждается с этой точки зрения. Необходимо расставить акценты на ответственности сотрудника за финансовый результат клиента
4.	на свои личные интересы	учащийся всегда изучает, каким образом принимаемые решения отразятся на его личных выгодах	На занятиях необходимо поговорить о составляющих конкурентоспособного, высокооплачиваемого специалиста банковского дела
5	на труд	учащемуся важно трудиться всегда и везде, особенно при одобрении руководства или общества	Если показать разнообразие направлений деятельности в банковской сфере, то можно направить учащихся не только трудиться, но и получать удовольствие от интересных лично им занятий.
6	на свободу	учащийся может быть достаточно ленивым, выражать протест, если учеба ограничивает его планы, отдых	В процессе обучения ориентировать занятия на выполнение только в рамках аудитории. Рассмотреть различные направления работы банковского служащего, которые он вправе выбрать после окончания колледжа
7	на власть	учащийся хотел бы больше контролировать и управлять другими людьми	Включать в процесс обучения командные задания с делегированием ответственности, назначением профессиональных ролей
8	на деньги	учащийся хотел бы зарабатывать как можно больше денег в будущем. Иногда он жертвует временем обучения на подработку	Если учащийся не посещает занятия из-за работы, то помогут аудио-, видео-, печатные материалы, которые подготовлены педагогом для лучшего закрепления (или ознакомления) аудиторных занятий

Таблица 3

Состав выборочной совокупности студентов при изучении установок в осуществлении различных видов деятельности

Колледж	Количество	Всего учащихся	Процент выборки
Экспериментальная группа	105	141	74,5%
В том числе:			–
2 курс	51	75	68,0%
3 курс	54	66	81,8%
Контрольные группы (3 курс)	56	126	44,4%
ИТОГО	161	267	60,3%

Диагностика О.Ф. Потемкиной предполагает, что если установка набирает 7 и более баллов, то она является выраженной. Итогами изучения установок было получение количества студентов от общего числа в каждой группе, которые набрали по различным установкам 7 и более баллов, что представлено на рис. 3.

Рис. 3 обращает внимание на такой факт, что установка на свободу явно опережает все остальные. Гижицкий В.В., изучая мотивы старшеклассников (а по возрасту это примерно учащиеся колледжа), показал, что одним из важных и продуктивных мотивов у старшеклассников является мотив самоуважения. Свобода – главная ценность человека, реализация которой повышает его самоуважение. Следовательно, в процессе обучения педагогу важно ориентироваться на то время, которым он располагает в рамках аудиторного занятия, чтобы минимизировать влияние на свободное время учащихся. Помимо этого, в подготовке специалистов банковского дела важную роль будет играть возможность выбора направлений деятельности после окончания колледжа. Это могут быть не только различные отделы внутри банка, но и финансовое консультирование, работа в коммерческих организациях как специалиста по работе с банками и пр. Чем выше удовлетворены потребности студентов в свободе выражения мыслей на занятиях, тем больше интерес к их посещению.

С учетом ярко выраженных установок преподаватель выстраивает занятие. В этой связи установки, которые менее представлены в опросе (на личные интересы, на власть, на деньги), позволяют уйти от предложений, высказанных в табл. 2 для этих типов. На рис. 4 рассмотрен процент учащихся от их общего количества, которые набрали более 7 баллов по менее представленным.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что внедрение инновационных программ в будущую профессиональную деятельность банкиров уже сейчас требует от выпускников колледжей подготовки к постоянному совершенствованию профессиональных навыков на основе высокой мотивации и вовлеченности. Для это педагогический процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы скоординировать как актуальные тенденции

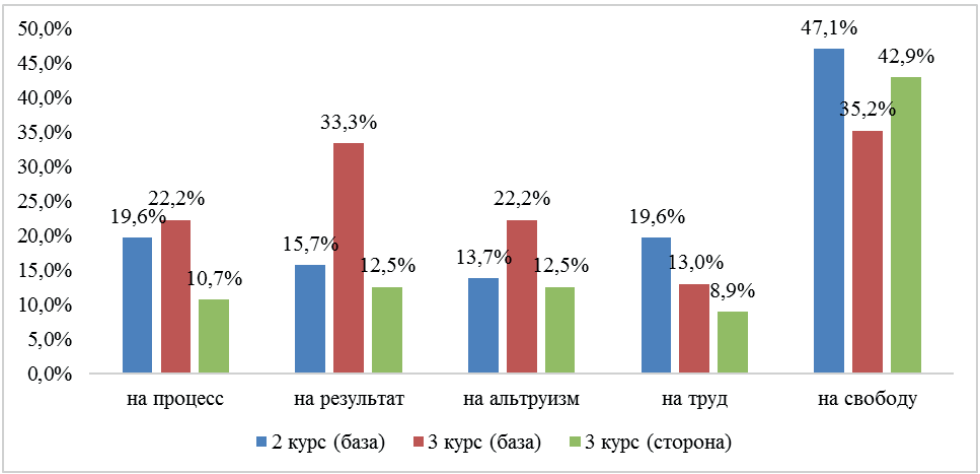


Рис. 3. Распределение студентов по наиболее часто встречающимся установкам при осуществлении различных видов деятельности

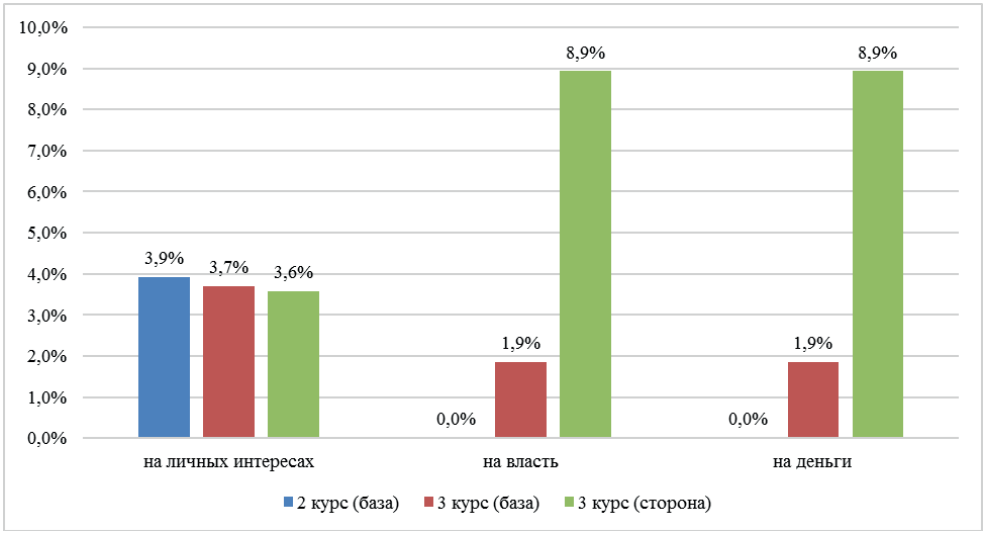


Рис. 4. Распределение студентов по наименее встречающимся установкам при осуществлении различных видов деятельности

рынка труда, так и выявленные потребности и мотивы установки учащихся. Так, результаты опросов показали необходимость учитывать:

а) ориентацию на свободу путем снижения количества материала на домашнее обучение и ознакомление с возможными вариантами выбора вида деятельности внутри банка. Включать ознакомление с инновационными технологиями и понятиями, которые постепенно приходят в финансово-кредитную сферу;

б) ориентацию на процесс путем увеличения количества творческих заданий, кейс-заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью, тем самым повышая мотивацию на профессию;

в) ориентацию на результат путем качественной проработки каждого задания с четкими критериями оценивания;

г) ориентацию на альтруизм путем расширения представлений о социальной значимости банковской деятельности, важности выстраивания финансового профиля домохозяйства, включающего банковские продукты и услуги.

Учет мотивов и установок в работе преподавателя позволяет подойти к учащемуся как к сформированной личности, повысив доверие и заинтересовав в получении знаний и умений по будущей профессии, выявлять точки роста для дальнейшего непрерывного обучения.

Библиографический список

1. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности: стратегии создания новых развивающих образовательных программ и эффективных образовательных сред. *Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе:* материалы Международной научной конференции. Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова; Российское психологическое общество. 2018: 124 – 126.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2017; № 1: 67 – 87.
3. Бакашева А.Б., Гамидов Л.Ш. Формирование готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию средствами самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 323 – 325.
4. Костюк Н.В., Панина Т.С. Технологизация сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как фактор качества профессионального образования. *Педагогика*. 2019; №5: 87 – 95.
5. Звонова Е.В., Черноморец Т.В. Деятельностный подход в формировании готовности банковских служащих к внедрению инновационных программ. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2020; № 1 (70): 16 – 22.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.07 Банковское дело*. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 N 67 (зарегистрирован в Минюсте России 26.02.2018 N 50135). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71787428/
7. Ребрикова Н.В., Колесникова О.В. Инновационные технологии в банковской сфере. *Маркетинг в России. 2019. Ежегодник Гильдии Маркетологов*. Под общей редакцией И.С. Березина. Москва; 2019: 174 – 179.
8. *Официальный сайт группы компаний HeadHunter*. Available at: www.hh.ru
9. *Официальный сайт экосистемы Сбер*. Available at: https://www.sber.ru/new
10. *Альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15 – 20 лет – «Атлас новых профессий»*. Available at: https://new.atlas100.ru/
11. Носова М.Г. Мотивация персонала банковской сферы в кризис. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019; № 7-2: 85 – 87.
12. Долгова Н.Г. Анализ зарубежного опыта мотивации труда персонала банковских организаций. *Вестник непрерывного образования*. 2015; № 2: 48 – 56.
13. Звонова Е.В., Нго Т.Н. Возможности использования интернет-выборки при изучении мотивации труда мигрантов. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2016; № 9 (111): 90 – 98.
14. Горлова В.Г., Банников С.А. Современные подходы в системе управления вовлеченностью персонала: проблемы и способы решения (на примере ПАО «Сбербанк», г. Москва). *Ученые записки Международного банковского института*. 2020; № 4 (34): 24 – 34.
15. Халфина Р.Р., Сафронова А.М., Сафронов А.М. Психологические особенности взаимосвязи мотивационной сферы деятельности банковских служащих и степени удовлетворенности трудом. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-2: 462 – 465.
16. Brooks R., Brooks S., Goldstein S. The Power of Mindsets: Nurturing Engagement, Motivation, and Resilience in Students. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. 2012. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_26
17. *Экспериментальная психология и психодиагностика*: учебно-методическое пособие. Составитель И.Р. Зарипова. Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2008.
18. Рамендик Д.М., Рамендик М.Г. *Практикум по психодиагностике*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
19. Гижицкий В.В. *Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2016.

References

1. Gordeeva T.O. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti: strategii sozdaniya novyh razvivayuschih obrazovatel'nyh programm i `effektivnyh obrazovatel'nyh sred. *Deyatel'nostnyj podhod k obrazovaniyu v cifrovom obschestve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Fakul'tet psihologii MGU imeni M. V. Lomonosova; Rossijskoe psihologicheskoe obschestvo. 2018: 124 – 126.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Motivacionnye profili kak prediktory samoregulyacii i akademicheskoj uspeshnosti studentov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2017; № 1: 67 – 87.
3. Bakasheva A.B., Gamidov L.Sh. Formirovanie gotovnosti studentov-`ekonomistov starshih kursov k nepreryvnomu samoobrazovaniyu sredstvami samostoyatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 323 – 325.
4. Kostyuk N.V., Panina T.S. Tehnologizaciya soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya kak faktor kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2019; №5: 87 – 95.

5. Zvonova E.V., Chernomorec T.V. Deyatel'nostnyj podhod v formirovanii gotovnosti bankovskih sluzhaschih k vnedreniyu innovacionnyh programm. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2020; № 1 (70): 16 – 22.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 38.02.07 Bankovskoe delo*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 05.02.2018 N 67 (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 26.02.2018 N 50135). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71787428/
7. Rebrikova N.V., Kolesnikova O.V. Innovacionnye tehnologii v bankovskoj sfere. *Marketing v Rossii. 2019. Ezhegodnik Gil'dii Marketologov*. Pod obschej redakciej I.S. Berezina. Moskva; 2019: 174 – 179.
8. *Oficial'nyj sajt gruppy kompanij HeadHunter*. Available at: www.hh.ru
9. *Oficial'nyj sajt `ekosistemy Sber*. Available at: https://www.sber.ru/new
10. *Al'manah perspektivnyh otraslej i professij na blizhajshie 15 – 20 let – «Atlas novyh professij»*. Available at: https://new.atlas100.ru/
11. Nosova M.G. Motivaciya personala bankovskoj sfery v krizis. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2019; № 7-2: 85 – 87.
12. Dolgova N.G. Analiz zarubezhnogo opyta motivacii truda personala bankovskih organizacij. *Vestnik nepreryvnogo obrazovaniya*. 2015; № 2: 48 – 56.
13. Zvonova E.V., Ngo T.N. Vozmozhnosti ispol'zovaniya internet-vyborki pri izuchenii motivacii truda migrantov. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2016; № 9 (111): 90 – 98.
14. Gorlova V.G., Bannikov S.A. Sovremennye podhody v sisteme upravleniya vovlechennost'yu personala: problemy i sposoby resheniya (na primere PAO «Sberbank», g. Moskva). *Uchenye zapiski Mezhdunarodnogo bankovskogo instituta*. 2020; № 4 (34): 24 – 34.
15. Halfina R.R., Safronova A.M., Safronov A.M. Psihologicheskie osobennosti vzaimosvyazi motivacionnoj sfery deyatel'nosti bankovskih sluzhaschih i stepeni udovletvorennosti trudom. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-2: 462 – 465.
16. Brooks R., Brooks S., Goldstein S. The Power of Mindsets: Nurturing Engagement, Motivation, and Resilience in Students. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. 2012. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_26
17. *`Eksperimental'naya psihologiya i psihodiagnostika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sostavitel' I.R. Zaripova. Kazan': Kazanskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet, 2008.
18. Ramendik D.M., Ramendik M.G. *Praktikum po psihodiagnostike*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
19. Gizhickij V.V. *Vnutrennie i vneshnie motivy uchebnoj deyatel'nosti kak faktory akademicheskoj uspeshnosti starsheklassnikov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 19.05.21

УДК 373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-263-265

Shergina T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sherginata@mail.ru*
Stepanova V.S., *primary school teacher, MOBU Maganskaya Secondary School (Yakutsk, Russia), E-mail: Valyast98@mail.ru*

FORMATION OF THE BASICS OF AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THE STUDY OF YAKUT ORNAMENTS. The article studies a problem of finding an effective formation of the foundations of aesthetic culture in primary school students. As a solution, the program of the club "Magic Patterns" in extracurricular activities is developed and tested. The developed complex of classes with creative tasks by means of the Yakut ornament in extracurricular activities is offered. In total, 7 classes are held in different types of activities, each of which is aimed at forming the foundations of the aesthetic culture of younger schoolchildren. Of the seven lessons conducted, fragments of two extracurricular activities are described. For each task, the goal of the formative stage is to develop and test the program of the club "Magic Patterns" on the Yakut ornament in extracurricular activities. The main educational task of the classes is to introduce children to the concept of "Yakut ornament" and its types.

Key words: **primary school student, aesthetic culture, Yakut ornament, extracurricular activities, school club.**

Т.А. Шергина*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sherginata@mail.ru*
В.С. Степанова, *учитель нач. классов, МОБУ Маганская средняя общеобразовательная школа, г. Якутск, E-mail: Valyast98@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ЯКУТСКИХ ОРНАМЕНТОВ

Статья посвящена проблеме поиска эффективного формирования основ эстетической культуры младших школьников. В качестве решения разработана и апробирована программа кружка «Волшебные узоры», работа которого осуществляется во внеурочной деятельности. Предлагается разработанный комплекс занятий с творческими заданиями, связанными с изучением якутского орнамента. Всего проведено 7 занятий по разным видам деятельности, каждое из которых направлено на формирование основ эстетической культуры младших школьников. Из семи проведенных уроков дается описание фрагментов двух занятий. Цель формирующего этапа – разработать и апробировать программу кружка «Волшебные узоры». Основной образовательной задачей занятий было знакомство детей с понятием «якутский орнамент» и его видами.

Ключевые слова: **младший школьник, эстетическая культура, якутский орнамент, внеурочная деятельность, кружок**.

В современных условиях в связи с ориентацией образования на воспитание человека возникла потребность возрождения культурных ценностей народа.

Проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед школой. В связи с этим возникает проблема, как эффективно формировать основы эстетической культуры младших школьников. Именно поэтому проблема усиления внимания детей младшего школьного возраста на национальные традиции в культуре и искусстве, их использование в процессе эстетического воспитания в наши дни становится особенно актуальной.

Каждый народ через искусство создает свой образ мира, образ, обладающий внутренней целостностью и нравственной, духовной устойчивостью на всем протяжении своего существования.

Эта особая роль эстетического воспитания в развитии личности объясняется тем, что оно наделено способностью формировать всестороннее отношение человека к действительности, ее эстетическое освоение и отражение в процессе художественно-творческой деятельности [1].

В нашем случае мы выбрали якутский орнамент в разных видах занятий во внеурочной деятельности. Якутский орнамент идеально сочетает в себе культуру народа и формирование основ эстетической культуры младших школьников.

С давних времен якуты украшали практически все свои предметы быта орнаментом. Например, постройки, тотемные столбы – сэргэ, домашнюю утварь, одежду, а также посуду. Для каждого предмета использовались орнаменты различного содержания, основанные на эстетических требованиях народа, его философских воззрениях. Язык орнамента создавал художественные образы, понятные широкому населению.

Занятия по якутскому орнаменту в ходе внеурочной деятельности не только формируют эстетический вкус детей, знакомят их с произведениями народного творчества, но и дают им необходимые технические знания, укрепляют трудовые навыки.

Во внеурочной деятельности по якутскому орнаменту младшие школьники расширят свое эстетическое представление о мире природы, используя образцы художественных изделий народных мастеров, изучая их ремесла с самого начала.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа кружка «Волшебные узоры».

Цель статьи: на формирующем этапе разработать и апробировать программу «Волшебные узоры» с творческими занятиями по якутскому орнаменту во внеурочной деятельности.

Согласно трактовкам выдающихся исследований в области педагогики и психологии младшего школьника представляем краткий обзор генезиса и сущности понятия «Эстетическая культура».

Итак, педагогика определяет процесс формирования основ эстетической культуры как воспитание стремления участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей [2].

Таблица 1

Комплекс занятий по формированию основ эстетической культуры в 3 классе

Дата	Факт. дата	Тема	Цель
7.09.20	7.12.20	«Якутские орнаменты» (вводное занятие)	Знакомство с якутскими орнаментами. Где можно встретить, их виды и значения.
14.09.20	14.12.20	Беседа «Якутия – мой край родной». Природа в народном искусстве Якутии. Связь произведений декоративно-прикладного искусства с богатейшим миром природы.	Познакомить детей с отличительными особенностями родного края: длинная зима, короткое лето, особый животный и растительный мир, многонациональное население республики, как все это отражается в декоративно-прикладном творчестве.
21.09.20	21.12.20	«Где и как жили наши предки, чем занимались?» Путешествие в прошлое.	Познакомить детей с жилищем якутского человека – балаган. С тем, как его строили. Познакомить с предметами якутского быта (комулуок, нара орон, талах олоппос, быыс, сулуудэ туннуку о.д.а), вызвать интерес к якутским традициям.
28.09.20	11.01.20		Игрушки из дерева, бересты
5.10.20	18.01.20	Якутский национальный столб – СЭРГЭ.	Познакомить детей с разновидностями сэргэ и их основными функциями. Познакомить с народными мифами и поверьями, связанными с СЭРГЭ. Какие орнаменты используют для СЭРГЭ. Их смыслы.
12.10.20	25.01.20	Знакомство с якутским инструментом Хомус (варган)	Учить держать, играть на них. Прослушать с детьми звучание хомуса (варгана). Узоры на хомусе. Легенды о хомусе. Обратить внимание детей на кропотливость работы над каждым предметом, сделанным вручную. Загадывание загадок.
19.10.20	1.02.20	«Чороон, кытыйа, хамыйах»	Познакомить детей с национальной утварью. Формировать уважение и ценность труда. Женский и мужской чороон. Значения орнаментов на женском и мужском чороонах.
26.10.20	8.02.20	Одежда и наряд предков.	Познакомить с национальной одеждой народа саха, сравнить с национальной одеждой других народностей. Рассмотреть орнаменты и узоры

Эстетическая культура – главная составляющая часть духовных качеств человека, его, так сказать, духовного облика. Степень интеллигентности человека зависит от их наличия и развития, творческой направленности устремлений и деятельности, особой одухотворенности отношений к миру и другим людям [3].

Д.Б. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение, данное К. Марксом: «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [4, с. 5].

Таким образом, для эффективного осуществления работы по эстетическому воспитанию и повышению уровня эстетической культуры младших школьников во внеурочной деятельности посредством якутского орнамента была разработана программа кружка «Волшебные узоры».

Гипотетически, если рассмотреть формирование основ эстетической культуры младших школьников посредством изучения якутских орнаментов, процесс будет успешным, если:

– на формирующем этапе разработать и апробировать программу кружка «Волшебные узоры» с творческими занятиями по якутскому орнаменту во внеурочной деятельности;

– выявить и реализовать педагогические условия формирования эстетической культуры младших школьников посредством изучения якутских орнаментов во внеурочной деятельности.

Всего проведено 7 личностного уроков. Каждое значение занятие параметров направлено на ключевой формирование содержании основ эстетической культуры младшего школьника. основанНа каждом человек занятии порождают младшие школьники ключевой выполняли может задания по психологии разным личностного видам творческой деятельности.

Система информационногозаданий построена по подчеркивается алгоритмизированному обратной планированию статье действий. человека На первом этапе обучения учащиеся входят в увлекательный мир искусства во всем многообразии его проявлений, осваивают его целостно и во взаимосвязи с окружающей жизнью (табл. 1).

При изучении тем «Украшение и реальность», «Украшение и фантазия» дети имеют возможность понять связь произведений декоративно-прикладного искусства с богатейшим миром природы. Используя разнообразные материалы и техники, ребята украшают чороны и кытыйа, бастына (женский головной убор), пояс декоративными элементами, стремясь выразить через украшение характер человека; изображают добрых и злых персонажей якутских сказок, создают и украшают к народным праздникам и обрядам сэргэ, ураса, делая украшения в соответствии с их назначением.

Для того чтобы урок был более интересным, мы предлагаем учащимся выполнить упражнения по развитию воображения, творческой активности, зрительной памяти, гибкости и быстроты мышления, оригинальности и индивидуальности каждого ребенка.

Развивают графические умения и навыки в разных техниках гуашь – роспись, гелевая ручка, тушь, палочка, вышивка бисером, вышивка мулине, аппликация, граттаж, рваная бумага, витраж. На своих занятиях мы применяем ИКТ при изучении тем «Природа в народном искусстве Якутии», «Виды декоративно-прикладного искусства Якутии», «Детям об олонхо», «Музеи мира». Для своих уроков подбираем большой иллюстративный материал из книг, фотографии, образцы работ народных мастеров, на больших листах ватмана А2 выполняем эскизы промысла.

Большой интерес вызывают у детей творческие – самостоятельные работы, которые предполагают высокий уровень самостоятельности. Здесь учащиеся открывают для себя новые стороны уже имеющихся знаний, учатся применять эти знания в новых, неожиданных ситуациях. Для лучшей выразительности работы вспоминаем художественные средства: композиционный центр, контрастность по цвету используемого материала.

Нарядны и необычны открытки на ярком бархатистом фоне. А выполнены они следующим образом. Вырезаем из бумаги какой-либо узор по мотивам якутских орнаментов, укладываем узор на подготовленную для открытки бумагу. Придавливаем узор к бумаге. А затем всю открытку обрызгиваем краской с помощью зубной щетки. Аппликацию аккуратно снимаем и получаем белый узор на бархатном фоне. Этим же способом получаются красивые цветочные композиции при использовании засушенных листьев растений.

В заданиях декоративно-прикладное искусство представлено достаточно разнообразно и широко. Дети встречаются на уроках с произведениями декоративно-прикладного искусства якутов, традиционными народными промыслами и современным декоративным искусством.

Приведем примерный план беседы о чороне, используемой на занятии «Чороон»:

1. Чороон, история его появления.
2. Виды чороонов: женский, мужской, обрядовый.
3. Какие орнаменты бывают на чороонах.

В практической деятельности на уроке применяется:

– лепка чороона из пластилина или теста (3 класс);

– эскиз чороона по его видам (4 класс);

– эскиз орнамента чороона (гелевая ручка – 1 класс; тушь, палочка – 2 класс; гуашь – 3 – 4 класс).

В IV классе дети более детально знакомятся с конструкцией, элементами декоративного убранства якутского летнего дома (ураса), красотой праздничного народного костюма, содержанием народных праздников.

В нашей работе по формированию эстетической культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности проведена система занятий. В экспериментальном классе дети воспринимали материал с интересом, без призна-

ков утомленности. Активно участвовали в процессе обучения. На последующих беседах по теме занятия практически все ребята показали достаточно глубокие знания. Младшие школьники выражали заинтересованность в проведении таких занятий и в дальнейшем.

На занятиях кружка «Волшебные узоры» ребята учатся любить и видеть красоту природы, видеть ее естественные формы, цвет и воплощать увиденное в своих работах. У учащихся развивается эстетический вкус, наблюдательность, воспитывается трудолюбие и усидчивость.

Таким образом, внеурочная деятельность при хорошей организации открывает широкий простор для формирования эстетической культуры младших школьников.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте:* психологическое исследование. Москва: Просвещение, 1968.
2. Игнатович В.Г. *Эстетическое воспитание как основа творческого развития личности*. Минск: МГЭУ им. А.Д. Сахарова, 2008.
3. Киященко Н.И. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание*. Москва: Просвещение, 1983.
4. Лихачев Б.Т. *Теория эстетического воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1985.
5. Романенко Н.М. *Эстетическая культура личности и пути ее формирования.* Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1996.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste:* psihologicheskoe issledovanie. Moskva: Prosveschenie, 1968.
2. Ignatovich V.G. *`Esteticheskoe vospitanie kak osnova tvorcheskogo razvitiya lichnosti*. Minsk: MG`EU im. A.D. Saharova, 2008.
3. Kiyaschenko N.I. *`Esteticheskaya kul'tura i `esteticheskoe vospitanie*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
4. Lihachev B.T. *Teoriya `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
5. Romanenko N.M. *`Esteticheskaya kul'tura lichnosti i puti ee formirovaniya.* Mahachkala: IPC DGU, 1996.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 371.321.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-265-267

Shikhshalilov M.P., *student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shm.1999@yandex.ru*

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: modolsah@mail.ru*

WAYS AND MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY PRESENTATION AND PRINCIPLES OF ITS USAGE. The article deals with various ways and means of presenting the foreign language vocabulary units. A variety of criteria and principles of selecting and using the ways and means of presentation foreign words and word combinations, taking into consideration a special set of meaningful factors. The authors of the article divide the ways and means of the foreign language vocabulary presentation into two contrasting types: translation and non-translation ways and means. In doing so the authors suggest a separate analysis of each of them, taking into account opinions and treatments of the well-known experts' in the field of psychology and foreign language teaching methods. Advantages and shortcomings of the translation and non-translation ways and means of the foreign language vocabulary presentation are given in a laconic and clear-cut manner with necessary assessments, brief recommendations on their practical employment.

*Key words***: foreign language vocabulary presentation, ways and means, translation and non-translation ways, advantages, shortcomings.**

М.П. Шихшалилов*, студент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: shm.1999@yandex.ru*

М.М. Абдусаламов*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: modolsah@mail.ru*

СРЕДСТВА И СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРИНЦИПЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению накопленных в методике обучения различных средств и способов семантизации лексических единиц изучаемого иностранного языка. Анализируются различные критерии и принципы отбора и использования средств и способов семантизации с учетом специального набора значимых факторов. Совокупность накопленных средств и способов авторы статьи делят на два противопоставляемых типа – переводные и беспереводные способы семантизации, проводя отдельный анализ каждого из них с учетом мнений и подходов известных специалистов в области психологии и методики обучения иностранным языкам. Детально и конкретно выделены достоинства и недостатки переводных и беспереводных категорий средств и способов семантизации лексики изучаемого иностранного языка, даются оценочные выводы и соответствующие краткие рекомендации по практическому использованию представленной методики.

Ключевые слова: **семантизация иноязычной лексики, средства и способы, переводные, беспереводные, достоинства, недостатки.**

С методических позиций, придерживаемых авторами настоящей статьи, семантизация лексической единицы изучаемого иностранного языка понимается как процесс раскрытия и объяснения ее значения, равно как результат этого процесса. В рамках имеющегося в этом направлении педагогического опыта накоплены разные способы раскрытия значения слова. При конкретном их выборе учитываются характер семантизируемого слова, этап школьного обучения и уровень обученности учащегося с опорой на семантику иноязычного слова в единстве с его звуковой и графической формами в процессе семантизации.

При учете возрастных особенностей учащихся необходимо строго исходить из следующих дифференцированных требований. На младшем этапе обучения основная роль при введении новых лексических единиц отводится учителю, в то время как на среднем этапе обучаемые получают большую самостоятельность. На старшем этапе семантизация слов и словосочетаний должна осуществляться в условиях еще большей самостоятельности учащихся и, как правило, в процессе чтения и слушания.

В методике обучения иностранным языкам всю их совокупность делят на два типа – переводные и беспереводные способы семантизации.

Переводные способы обычно используются при введении иноязычной лексики, обозначающей абстрактные понятия, и представляют собой передачу значения иноязычной лексической единицы средствами родного языка учащихся или посредством добавления к переводу комментария при наличии значимых расхождений в смысловых структурах контактирующих слов иностранного и родного языков.

В реальной практике обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы переводный способ семантизации иноязычной лексики применяется достаточно широко. Такое предпочтение, весьма вероятно, объясняется суммой факторов, таких как простота и удобство самого способа, сила традиции, неопределенность картины касательно способности учащихся общеобразовательной средней школы мыслить на изучаемом иностранном языке, соответственно, фактическая невозможность подключать этот ресурс для семантизации лексики иностранного языка.

В процессе изучения иностранного языка учащийся общеобразовательной школы на самом деле разговаривает на изучаемом языке, а думает на родном. В результате все манипуляции иноязычными средствами так или иначе сводятся к переводу на родной язык, следовательно, задача учителя – обеспечить методически грамотное использование этого инструмента в процессе семантизации лексики иностранного языка. Естественно, следует остерегаться переоценки возможностей переводного способа, что означает необходимость соблюдения оптимального соотношения между использованием переводного и других способов семантизации иноязычной лексики.

По этому поводу представляется необходимым прокомментировать рекомендацию Б.В. Беляева применять переводный способ в ситуациях совпадения

соответствующих понятий иностранного и родного языков учащихся. Такая установка, будучи правомерной с сугубо лингвистических и психологических позиций, не всегда оправдана с методической точки зрения. Очевидно, что это оправдано при семантизации совпадающих абстрактных понятий, в то время как при семантизации понятий конкретных предметов гораздо продуктивнее применение беспереводного способа, требующего меньших временных затрат при значительно большем методическом эффекте (например, использование средства наглядности с последующей опорой на представление, лежащее в основе использования этих слов в речи). Такой точки зрения придерживается Беляев, который указывает, что использование переводного способа приводит к формированию ассоциативной цепочки, «где иностранный эквивалент слова родного языка становится тормозящим звеном, исключая абстрактные слова, которые в целях экономии учебного времени или по другим соображениям целесообразнее семантизировать другими способами» [1, с. 22].

Относительно недостатков переводного способа семантизации иноязычной лексики Г.В. Рогова отмечает следующее: "Зная, что учитель обычно переводит сказанное им, учащийся не делает никаких усилий, чтобы понять речь учителя на иностранном языке. Более того, он даже не слушает учителя, как бы "отключается" в момент произнесения фраз на иностранном языке и "включается" только тогда, когда распоряжения, просьбы, сообщения следуют на родном языке" [2, с. 14].

После определенной систематизации достоинства и недостатки переводного метода семантизации лексики изучаемого иностранного языка в двух его вариантах – собственно перевод и толкование на родном языке – можно представить в следующем виде:

1. Достоинства переводного метода семантизации лексических единиц:

1) перевод на родной язык: меньшие временные затраты;

2) толкование понятий на родном языке: а) меньше временных затрат; б) широкий спектр применяемости; в) более полная и точная для обучаемых картина объема смысловой структуры вводимой лексической единицы.

2. Недостатки переводного метода семантизации лексических единиц:

1) перевод на родной язык: а) возрастание возможности появления отрицательной интерференции родного языка учащихся на усвоение иностранного; б) определенное ослабление ориентации учащихся на восприятие смысла высказывания на изучаемом иностранном языке;

2) толкование понятий на родном языке: возрастание возможности появления отрицательной интерференции родного языка учащихся на усвоение иностранного языка.

Общий вывод относительно достоинств и недостатков использования переводных способов семантизации иноязычной лексики можно сформулировать следующим образом*:* применение переводных способов в обучении иностранному языку необходимо, поскольку современная методика предусматривает соблюдение принципа опоры на родной язык обучаемых. Одновременно учитель должен принимать адекватные меры по предупреждению или минимизации отрицательной интерференции родного языка при использовании переводного способа семантизации лексики изучаемого иностранного языка**.** Переводный способ семантизации иноязычной лексики рекомендуется применять лишь при отсутствии той или другой причины, диктующей необходимость использования других способов. Среди ученых бытует даже такая крайняя точка зрения: «Перевод слова, сообщение эквивалента в родном языке при всей кажущейся простоте, экономичности и естественности малоэффективен в обучении: он не способствует обычно запоминанию» [3, с. 24].

Беспереводные способы семантизации иноязычной лексики получили широкое распространение и абсолютный приоритет в период господства прямого метода обучения иностранным языкам. К переводным же способам семантизации в тот период прибегали лишь тогда, когда беспереводные способы практически не срабатывали. В настоящее время распространение получили новые тенденции в соотношении переводных и беспереводных способов семантизации иноязычной лексики при возрастающем интересе методистов к первому из названных типов. Экспертное сообщество все чаще высказывается о том, что учитель должен направлять учащихся на использование возможности воспринимать значение иноязычного слова или словосочетания посредством перевода на их родной язык. По этому поводу Е.И. Пассов и В.С. Коростелев в свое время предложили прием "функционального замещения", суть которого заключается в том, что процесс овладения лексическими единицами иностранного языка предполагает наличие родноязычного слова в функции "значение – носителя" лексической единицы иностранного языка [4, с. 15].

Беспереводные методы семантизации иноязычной лексики в целом характеризуются наличием своих достоинств, так как «позволяют использовать и развивать визуальный, артикуляционный, акустический каналы восприятия и осмысления информации» [5, с. 17]. Заслуживает внимательного изучения и практической реализации принцип систематизации лексических единиц иностранного языка в разрезе конкретных частей речи и соответствующих способов, используемых для их семантизации. Один из возможных примеров практического применения данного принципа семантизации со своими вариантами и комбинациями приводится ниже:

1) семантизация имен существительных иностранного языка с опорой на изображения предметов и одновременное многократное озвучивание обозначающих их слов иностранного языка; 2) семантизация глагола посредством иллюстративных движений, а также вышеуказанных средств и способов; 3) семантизация прилагательных изучаемого языка с помощью демонстрации различных предметов (или их изображений) с подчеркнутыми их признаками и атрибутами; 4) семантизация числительных путем показа графических изображений с разнообразным числом объектов, в той или иной форме ассоциированных с числовыми показателями; 5) семантизация наречий на основе представления различных временных, пространственных систем обозначения; 6) семантизация местоимений путем предъявления различных предметов (или специально подготовленных их графических изображений), при этом активно привлекая учащихся для семантизации личных и притяжательных местоимений; 7) семантизация иноязычных предлогов с использованием разнообразных пространственных показателей обстановки классного помещения, школы, жилого пространства семей учащихся с указанием расположения мебели и прочих предметов; 8) семантизация с использованием проигрываемых или рисованных ситуаций; 9) элементы семантизации значения новой иноязычной лексической единицы через толкование ее значения с учетом недостатков этого способа; 10) семантизация иноязычного слова (выражения) с опорой на четко определенный языковый контекст при условии наличия у учащихся определенного уровня усвоения изучаемого иностранного языка; 11) семантизация лексической единицы с опорой на ее словообразовательную прозрачность, означающую наличие у учащегося требуемых для этого минимальных знаний о типичных морфологических моделях слов изучаемого иностранного языка.

Учитывая прямую практическую применимость приведенной выше систематизации беспереводных средств и способов введения (семантизации) новой иноязычной лексики в условиях общеобразовательной школы, представляется необходимым (по аналогии с вышеприведенным переводным способом) выделить достоинства и недостатки беспереводных способов и средств семантизации иноязычной лексики. Здесь картина выглядит следующим образом:

1. Преимущества беспереводного метода семантизации:

1) опора на проигрываемые или рисованные ситуации: а) возможность расширения объема и улучшения качества иноязычной информации; б) возможность повышения интереса учащихся;

2) использование дефиниции – стимулирование возникновения языковой догадки и усиление ее роли;

3) опора на известные способы словообразования в изучаемом иностранном языке**:** а) появление возможности подключить вводимую лексическую единицу изучаемого языка к определенной системе, обеспечивая упрочение парадигматических связей данного слова в системе языка; б) возможность появления дополнительного ресурса для дальнейшего закрепления ранее изученных иноязычных слов и словосочетаний, представляющих ту же семантическую категорию.

5) **о**пора на языковый (речевой) контекст**:** а) достижение более точного восприятия значения вводимого слова; б) дальнейшее улучшение инструмента иноязычной речевой догадки; в) установление ассоциативных связей между словами и словосочетаниями изучаемого иностранного языка.

2. Недостатки беспереводного метода семантизации:

1) наглядность**:** а) отсутствие единой трактовки; б) усиление вероятности искаженного восприятия значения семантизируемого иноязычного слова;

2) дефиниция**:** а) увеличение временных затрат; б) необходимость в дополнительном разъяснении значения незнакомых слов; в) громоздкая форма представления вводимой лексической единицы иностранного языка;

3 семантизация с опорой на известные способы словообразования: потенциальные трудности для обучаемых из-за необходимости использования отрицательных аффиксов, механизмов словосложения, а также конверсии как типа словообразования;

4) использование контекста при семантизации**:** ограниченность использования – только при наличии у обучаемых определенного уровня усвоения изучаемого иностранного языка.

Исходя из вышеизложенного**,** можно сделать вывод о том, что беспереводные способы семантизации обнаруживают большую эффективность и востребованность в процессе обучения иностранному языку на среднем и старшем ступенях. Обусловлено это способностью беспереводных средств семантизации решать две ключевые задачи указанных этапов обучения языку: стимулирование выработки у учащихся умения мыслить на изучаемом иностранном языке, а также недопущение отрицательной интерференции родного языка учащихся в процессе усвоения иностранного.

Таким образом, и переводным, и беспереводным способам и средствам семантизации иноязычных лексических единиц присущи свои достоинства, преимущества и недостатки. Это означает отсутствие на данном этапе и в прогнозируемой перспективе универсальных способов и средств такого предназначения, вследствие чего конкретный, ситуационный подбор оптимальных средств остается функцией и заботой учителя иностранного языка. В основе успешной реализации этих функций должен быть системный учет следующих критериев и факторов: «1) тип лексической единицы изучаемого языка; 2) образовательный уровень учащихся; 3) этап школьного обучения; 4) возможная длительность процесса семантизации**»** [там же, с. 21].

Необходимость учета типа лексической единицы изучаемого языка подразумевает установление совместимости (или несовместимости) данного типа

с использованием беспереводных средств семантизации и выяснение правильности предполагаемого значения иноязычной лексической единицы. Определение возможной длительности процесса семантизации означает, что в ситуации необходимости следует отвести как можно меньше времени на семантизацию лексических единиц иностранного языка, использовать прием перевода на родной язык учащихся.

Учет образовательного уровня учащихся прежде всего необходим ввиду того, что в слабых группах учителю самому приходится принимать решение вопроса о выборе средств семантизации иноязычной лексической единицы, поскольку способ раскрытия значения слов иностранного языка с помощью толкования на языке в этих условиях не срабатывает, вследствие чего сужаются возможности опоры на контекст и словообразовательную модель.

Требование учета ступени школьного обучения при семантизации иноязычной лексики обусловлено наличием у этих ступеней своих значимых в этом вопросе особенностей. Так, у учащихся младших классов наибольший эффект дают приемы семантизации лексических единиц при ведущей роли учителя с активным использованием средств яркой наглядности и толкованием на родном языке учащихся. На средней ступени главным средством семантизации новых лексических единиц начинает становиться контекст и толкование значения на изучаемом иностранном языке, как и перевод с помощью словаря. На старшей ступени хорошо срабатывает принцип от иноязычной лексической единицы к ее значению при систематической опоре на контекст, перевод со словарем, а также морфологический (словообразовательный) анализ семантизируемого слова.

В практическом плане степень достижения ожидаемого эффекта процесса семантизации новых лексических единиц изучаемого иностранного языка обусловлена степенью обеспечения учителем нижеперечисленных предпосылок, оговоренных в различных исследованиях известных методистов. К ним относятся: 1) соблюдение известного принципа устного опережения; 2) соблюдение контекстного принципа работы с этапа введения лексической единицы в процессе семантизации; 3) постоянное внимание сочетаемости лексических единиц; 4) обязательный учет методической типологии лексики при использовании конкретного способа семантизации иноязычной лексической единицы; 5) обязательное использование слуховых, языковых и иллюстративных средств наглядности в зависимости от цели, характера материала, стадии работы; 6) осуществление на одном уроке семантизации и закрепления сразу ряда значений полисемантичной лексической единицы; 7) использование только функционального принципа контроля усвоения новых лексических единиц иностранного языка.

В заключение, опираясь на практику обучения и экспериментальные данные, следует обратить внимание на то, что лучший потенциал на практике использования обнаруживают комбинации переводных и беспереводных способов, сочетание работы в контексте с работой над иноязычной лексической единицей вне контекста. При этом прием перевода иноязычной лексической единицы на родной язык учащихся должен осуществляться не как простая замена лексических единиц одного языка единицами другого языка, а как сопоставление аналогичных лексических единиц контактирующих языков.

Путь к осмысленному восприятию учащимися нового лексического материала изучаемого иностранного языка и его прочному усвоению с одновременной опорой на накопленные знания изучаемого языка знания, а также знания в сопоставимых областях родного языка лежит только через методически грамотное сочетание всех способов семантизации лексических единиц изучаемого иностранного языка.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 2008.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2011.
4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. *Иностранные языки в школе*. 1987; №6: 12 – 19.
5. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*: Справочное пособие. Минск: Высшая школа, 2008.
6. Миролюбов А.А. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс*. Москва: Просвещение, 2005.

References

1. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
2. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2008.
3. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 2011.
4. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Korostelev V.S. Cel' obucheniya inostrannomu yazyku na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1987; №6: 12 – 19.
5. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*: Spravochnoe posobie. Minsk: Vysshaya shkola, 2008.
6. Mirolyubov A.A. *Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: STUPENI, INFRA-M, 2002.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyj kurs*. Moskva: Prosveschenie, 2005.

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-267-271

Bayankin O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bayankin_ov@mail.ru*
Suprunov S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Gymnastics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: suprunov_si@mail.ru*

DEVELOPMENT OF SPORTS AND RECREATION WORK WITH VARIOUS GROUPS OF POPULATION IN CONDITIONS OF PHYSICAL CULTURE ACTIVITY. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the development of sports and recreation work with various groups of population in conditions of physical activity. The researchers describe the basic concepts for this urgent problem: "development", "forms of organization of sports and recreation activities", "physical culture and sports", "sports activities", "sports job". The article analyzes the process of sports and recreation work with various groups of population. The authors conclude that an effective tool for solving this problem is to continuously improve subject leadership development of sports and recreation activities, i.e. enrichment of information-theoretical capacity of physical resources, development and introduction of the most efficient methodological and psychological techniques, the optimization of the activity of sports organizations and institutions, development of technical and material base of mass physical culture, training in the field of physical culture.

Key words: **development process, forms of organization of sports and recreation work, health-improving classes, sports and training classes, competitive classes, physical culture and sports, mass physical culture, physical culture and sports activities, sports and recreation work.**

О.В. Баянкин, *канд. пед. наук, доц.,* Алтайский государственный педагогический университет, *г. Барнаул, E-mail: bayankin_ov@mail.ru*
С.И. Супрунов, *канд. пед. наук, доц.,* Алтайский государственный педагогический университет, *г. Барнаул, E-mail: suprunov_si@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ развития спортивно-оздоровительной работы с различными группами населения в условиях физкультурной деятельности. Раскрываются основные понятия по данной актуальной проблеме: «процесс развития», «формы организации спортивно-оздоровительной работы», «физическая культура и спорт», «физкультурно-спортивная деятельность», «спортивно-оздоровительная

работа». Анализируется процесс спортивно-оздоровительной работы с различными группами населения в условиях физкультурной деятельности. Авторы делают вывод о том, что эффективным инструментом для решения данной проблемы является постоянное самосовершенствование субъекта руководства развитием спортивно-оздоровительной работы, т.е. обогащение теоретико-информационного потенциала физкультурных кадров, разработка и внедрение в практику наиболее рациональных методических и психологических приемов, оптимизация деятельности физкультурных организаций и учреждений, развитие технических средств и материальной базы массовой физической культуры, повышения квалификации в сфере физической культуры.

Ключевые слова: **процесс развития, формы организации спортивно-оздоровительной работы, оздоровительные занятия, спортивно-тренировочные занятия, соревновательные занятия, физическая культура и спорт, массовая физическая культура, физкультурно-спортивная деятельность, спортивно-оздоровительная работа.**

Развитие социально-психологического знания о физической культуре предопределило возникновение в этой сфере человеческой деятельности нескольких направлений исследовательского поиска, различающихся степенью их разработанности и популярности. В настоящее время приоритет пока принадлежит эмпирическим социально-психологическим исследованиям по сравнению с методолого-теоретическими, что обусловливает фрагментарность полученных результатов, достоинство которых нередко заключается в иллюстрировании тех или иных положений. При этом основной акцент делается на изучении спорта, особенно спорта высших достижений. Что же касается проблем массовой физической культуры, то социально-психологические исследования пока не получили здесь широкого развития, несмотря на свою актуальность.

В работах исследователей физическую культуру и спорт рассматривают как средство гармоничного развития и формирования личности [1]. Именно физические и умственные способности при развитии спортивно-оздоровительной работы с различными группами населения в условиях физкультурной деятельности в сочетании дают наиболее высокий уровень их образованности.

Описывая общие факты, определяющие физическую культуру, которая выступает как необходимая часть образа жизни людей, можно перечислить следующие моменты: она представляет собой неотъемлемую часть общечеловеческой культуры; является областью удовлетворения жизненно необходимых потребностей в двигательной деятельности; обеспечивает методы и средства реализации стратегической задачи становления гармоничной личности – ее физического совершенства; играет одну из первостепенных ролей в решении проблемы развития и рационального использования свободного времени.

Если рассмотреть определение массовой физической культуры при развитии спортивно-оздоровительной работы с различными группами населения в условиях физкультурной деятельности, то ее описательным характером будет являться сложное и разноплановое явление. В процессе работы с различными группами населения массовая физическая культура отличается многообразием форм и содержания, поэтому трудно дать единые рекомендации для всех и по всем вопросам. Каждый может саморегулировать процесс самостоятельных занятий физкультурой и спортом, используя научно-методическую литературу и консультации специалистов.

Массовая физическая культура предопределена существованием массового поведения людей, под которым в социальной психологии физической культуры подразумевается аналогичное по своему характеру поведение различных физкультурных групп, возникающее в результате психического взаимодействия между ними [2]. Люди, составляющие эти группы, сохраняют свою индивидуальность, но их поступки оказываются во многих чертах схожими.

Исследование социально-психологических аспектов массовой физической культуры сопряжено в первую очередь с изучением механизмов взаимодействия сознания профессиональных работников физической культуры и широких масс населения. Психологическое проникновение в сущность массовых процессов, протекающих в сфере физической культуры, позволяет сделать вывод о том, что массовая физическая культура подчиняется основным закономерностям психической деятельности, проявляющимся в человеческом общении. Вместе с тем развитие массовой физической культуры происходит по законам политической и социальной жизни, вытекающим из особенностей общественных отношений, детерминируемых способом производства и определяемыми им классовыми интересами.

Социально-психологические исследования в области массовой физической культуры призваны определить соотношение стихийного и сознательного в формировании социальных чувств, настроений, ценностных ориентаций и на основе этого оценить реальные возможности и способы целенаправленного воздействия на них. Они должны основываться на использовании закономерностей познавательной деятельности личности в зависимости от видов деятельности, образования, профессиональной принадлежности, социального опыта, возраста.

Субъектом массового поведения в условиях физкультурной деятельности при возникновении соответствующих ситуаций выступает любая группа, выделяющая себя по какому-нибудь признаку и осознающая свое единство (клубы любителей бега, зимнего плавания, автотуризма), а также публика, участвующая в массовых физкультурных мероприятиях как группа, образовавшаяся часто без какой-либо организации, но обязательно при наличии ситуации, которая затрагивает общие интересы и допускает рациональное обсуждение. Феномены массового зрителя и участника массового мероприятия неразрывно связаны, взаимно обусловливают, раскрывают и дополняют друг друга. Субъектом массового поведения допустимо считать и массу людей как совокупность индивидов, в основном не имеющих прямых контактов между собой, но связанных каким-либо общим постоянным интересом, каковым и являются занятия физической культурой сами по себе.

Физическая культура органично воздействует на познавательный процесс. Восприятие и усвоение соответствующих знаний опосредуется комплексом личностных характеристик, видами социальной деятельности. Поэтому существенное влияние на отношение к физической культуре оказывают объем, глубина, устойчивость интересов, обусловленных социально-психологическими характеристиками личности.

Наиболее важный и перспективный путь привлечения к систематическим занятиям физической культурой – выработка у людей потребности и привычки к ним. Для этого в первую очередь необходима систематическая работа по разъяснению и пропаганде значения занятий физической культурой не только для физического, но и духовного развития человека, по повышению престижа ценностей физической культуры по отношению к ценностям духовной культуры [3]. Большое значение имеет общекультурная и социально-психологическая подготовка кадров физкультурных работников, а также культура проведения физкультурно-массовых мероприятий с учетом особенностей различных социально-демографических групп населения.

Один из главных путей практической реализации дальнейшего подъема массовости физической культуры и спорта – это широкое развертывание работы по внедрению всех видов производственной физической культуры, для дальнейшего совершенствования которой необходимо создавать центры психорегуляции. Эффективность их действия основана на использовании формул психорегулирующей тренировки и социально-психологического тренинга в различной их модификации на фоне релаксации. Результаты исследований Н.В. Поповой [4] подтверждают, что названные виды специальной подготовки дают больший эффект в сочетании с выполнением физических упражнений, когда они применяются взамен активизирующей части аутотренинга.

При массовых занятиях физической культурой специальный акцент должен делаться на профессионально-прикладной подготовке [5], имеющей и социально-психологический аспект. В числе задач, требующих своего решения, здесь находятся те, которые направлены на формирование, развитие и совершенствование как определенных двигательных навыков, так и социальных и физических качеств личности, присущих той или иной профессии и необходимых для оптимального выполнения профессиональной деятельности.

Особую роль в развитии массовой физической культуры играет пропаганда. В соответствии с принципами научной идеологии перед пропагандой физической культуры выдвигаются требования оказывать позитивное влияние на формирование человека в современном обществе, развитие в нем потребностей, качеств и способностей, необходимых для жизни и защиты Родины. Пропаганда физической культуры может быть успешной только при условии соответствия ее ведения конкретному историческому уровню развития общественных и межличностных отношений. При этом личность человека не является только объектом пропаганды физической культуры. Она одновременно и ее субъект. Поэтому и придается большое значение развитию трудовой, общественно-политической, следовательно, и физкультурной активности личности на благо современного общества.

Такая деятельность способствует выполнению и реализации современных идей и планов, развитию личности, а также формированию и укреплению убежденности личности, физической готовности и совершенства человека. В современных условиях надлежит уделять еще больше внимания этой диалектической связи общественно полезной деятельности людей, с одной стороны, и их воспитанию и самовоспитанию, с другой.

В сфере физической культуры отношения системы средств массовой информации и пропаганды с социальной психологией до сих пор организационно не оформлены. Это не означает отсутствия интереса к социально-психологическим исследованиям. Просто в аппарате соответствующих учреждений, связанных с организацией и проведением пропаганды массовой физической культуры, нет специальных социально-психологических или психологических служб, поле деятельности которых связано и с исследовательской работой, и с деятельностью по реализации полученных результатов.

В современном обществе массовая физическая культура направлена на формирование гармонически развитой личности и преследует цель повышения всесторонней социальной активности масс. Эта историческая особенность обусловливает актуальность социально-психологических аспектов руководства развитием массовой физической культуры, прежде всего включающих глубокое знание субъектом руководства уровня физкультурной активности трудовых коллективов, отдельных социально-демографических групп населения и составляющих их индивидов до начала осуществления воздействия средствами физической культуры, а также систематическое изучение изменений, происходящих в

сознании, психологии и поведении людей под влиянием планомерно проводимой физкультурной работы. Это способствует правильной расстановке сил, рациональному выбору средств и методов для осуществления поставленных задач, успешному функционированию всей системы физической культуры, объединенной целевыми и идейно-политическими установками в российском государстве.

Физкультурно-спортивная деятельность, в которую вовлекаются различные группы населения в процессе спортивно-оздоровительной работы, является одним из эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов формирования социально необходимых индивидуальных потребностей.

В своих научных работах Е.В. Антипова «Организационно-управленческие факторы развития оздоровительной и адаптивной физической культуры по месту жительства населения» и В.А. Бароненко «Здоровье и физическая культура студента», одним из ключевых критериев сохранения нормального функционирования внутренних систем организма рассматривают поддержание должного уровня двигательной активности [6; 7].

А.В. Родионов в своей работе «Психология физического воспитания и спорта» говорит о том, что положительные эмоции, вызванные хорошими взаимоотношениями с товарищами и преподавателями, оказывают стимулирующие влияние на жизненный тонус студента, состояние его психики [8].

В решении этой важной задачи необходимо активизировать работу по воспитанию физической культуры и спорта обучающихся. Выявить влияние физической культуры и спорта на уровень физического развития студентов. Изучение состояния воспитательной работы с будущими спортсменами показало, что оно еще не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Воспитательная работа должна быть значительно усилена в коллективах физической культуры.

Определяющее значение для ускорения развития физической культуры и спорта на современном этапе имеет тесная связь науки с практикой. Наша спортивная наука пока еще не стала движущей силой практики. По-видимому, уже в планировании научно-исследовательской работы допускаются просчеты и не учитываются запросы практики, особенно это касается прикладных исследований проблем массовой физической культуры, идейно-нравственного воспитания будущих спортсменов.

Важный вопрос – приобщение к здоровому образу жизни во время учебы в высших учебных заведениях. Активные занятия в школьные годы физической культурой и спортом – важный этап формирования здорового образа жизни. Как правило, юные физкультурники быстро овладевают навыками здорового образа жизни и менее часто подвергаются соблазну вредных привычек (алкоголь, курение).

Очевидно, что при комплексном воспитании физических качеств у 18-летних учащихся надо осуществлять дифференцированный подход в выборе средств, используемых для развития физических качеств, с учетом типологических сочетаний уровней физической подготовленности.

Как показывает опыт, регулярные занятия физической культурой и спортом эффективно влияют на повышения результативности в спортивной деятельности обучающихся, способствуют укреплению учебной дисциплины и сокращению заболеваемости.

Внимание необходимо обратить на перестройку физкультурно-спортивного движения на научной основе, определение основных направлений массового оздоровления учащихся и подготовки, высококвалифицированных в будущем спортсменов.

Научное обоснование и внедрение эффективных форм, методов и средств физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в повседневную жизнь обучающихся, наиболее полное удовлетворение их спортивных потребностей – это главная задача деятельности физкультурных организаций, методистов, тренеров, ученых.

Для этого надо не только изучать отношение учащихся профессиональных училищ к занятиям физической культурой и спортом, но и целенаправленно формировать его, используя средства массовой информации и, главное, постоянно улучшать практику физкультурно-спортивной работы на основе концентрации, специализации, кооперации кадров и материальных ресурсов, расширения сети культурно-спортивных комплексов и физкультурно-оздоровительных лабораторий. Следует отметить, что этим новым формам физкультурно-спортивной и воспитательной работы уделяется недостаточно внимания, как в практике физкультурного движения, так и в исследованиях наших ученых.

Большие задачи поставлены по улучшению использования материально-технической базы физической культуры и спорта: стадионов, спортивных залов, площадок, приобретения спортивного инвентаря, формы, обуви и других товаров.

Соревновательный этап подготовительной деятельности каждого спортсмена подразумевает увеличение объемов, интенсивности и психологической нагрузки на его организм. В такие моменты главным вопросом остается правильный подход к организации и проведению как тренировочной деятельности, так и отдыха. Основной особенностью данного этапа подготовительной деятельности является определение возможностей организма спортсмена при воздействии сильных психологических и физических нагрузок, практически схожих с нагрузками, получаемыми спортсменом в период его нахождения на соревнованиях различного уровня. Большая часть занятий данного этапа посвящена определению уровня готовности спортсмена, мобилизации его возможностей, а также проведению контрольных тренировок, способствующих закреплению результатов, полученных в течение всего периода подготовительной деятельности.

Зачастую при увеличении тренировочной деятельности, заключающейся в возрастании ее объемов, длительности и интенсивности, страдает психологическая и моральная подготовка спортсмена к соревнованиям, что негативно сказывается на его результатах непосредственно на соревнованиях.

Именно поэтому основной целью данного этапа спортивной подготовки является достижение наивысшего результата с учетом возможностей спортсмена, а также повышение уровня психологической и морально-волевой устойчивости.

Рассматривая вопрос функциональной подготовленности спортсменов на соревновательном этапе подготовительной деятельности первоначально, необходимо определить значение данного понятия. Средствами спортивной подготовки на этапе спортивного совершенствования являются различные физические упражнения, которые напрямую или опосредованно оказывают влияние на совершенствование мастерства спортсменов.

Тактическая подготовка совершенствуется в создании специальных условий, направленных на приближение спортсмена к положению, оказываемому на его психоэмоциональное состояние в период проведения соревнований различного рода.

При этом большое внимание уделяется фактам распределения сил на протяжении всей дистанции взаимодействия с участниками и одной команды, разработке нескольких вариантов развития соревнований, подсчитыванию стратегии поведения соперника и тому подобное.

При этом рекомендуется проведение товарищеских или внутренних соревнований с приглашением команд-соперников с целью рассмотрения тактики и расклада сил на дистанции, а также определения дальнейшего вектора развития.

Вопрос распределения нагрузки во время соревнований является наиболее актуальным. Так как в большей степени данный вопрос заключается в определении индивидуальных физиологических особенностей организма и его натренированности.

Также необходимо отметить, что вопрос распределения нагрузки при совершении тренировок не вызывает особых вопросов в связи с его изученностью и ясным пониманием направлений воздействия.

Поэтому с целью более качественного распределения нагрузки во время соревнований проводятся тренировки на высоких скоростях, а также тренировки, направленные не столько на скоростную выносливость, сколько на физическую, которая достигается посредством проведения длительных подготовительных упражнений на дальние расстояния.

На всех этапах развития нашего государства средства массовой информации и пропаганды были надежными помощниками в строительстве современного общества. Сейчас еще большую значимость приобретает действенность средств массовой информации. Сегодня одним из важнейших условий ускорения научно-технического прогресса стала социальная информация, включающая общественно-политические, научно-технические, общекультурные знания. Ежедневно средства массовой информации и пропаганды: газеты и журналы, радио и телевидение, кино, устная и наглядная агитация, сообщают большое количество разнообразных сведений, в том числе и из сферы физической культуры.

Особое место среди средств массовой информации занимает печать. В настоящее время редакциями центральных и местных газет выпускаются статьи, содержательный характер которых носит цель «улучшить пропаганду физической культуры и спорта, сосредоточив внимание на развитии у людей потребности в ежедневных занятиях физической культурой, популяризации комплексов упражнений для различных возрастных групп населения, широком показе лучшего опыта организации физкультурной и спортивной работы». Система средств массовой информации в физкультурном движении исследуется давно и в различных направлениях. Однако целый ряд проблем требует своего решения.

Представляется практически важным как для управления массовой физической культурой, так и для совершенствования средств массовой информации и пропаганды, несущих спортивную информацию, проанализировать содержание местной периодической печати, в частности регионов Алтайского края, по вопросам физической культуры, уточнив роль печати в этом социальном явлении.

Основным источником местной информации для населения являются газеты, которые привлекают 82% аудитории старше 18 лет.

Анализ полученных данных показал, что регионы Алтайского края в большей степени ориентированы на публикацию технических результатов и обзоров спортивных соревнований, как международных, так и всесоюзных. Вопросам массовой физической культуры уделяется значительно меньше внимания. Реализуя идеи о мерах по улучшению использования клубных учреждений и спортивных сооружений, редакциям газет предписывалось постоянно освещать их деятельность, «пропагандировать новые, оправдавшие себя формы организации досуга населения», публиковать информацию об эффективности использования спортивных сооружений города.

Что касается видов спорта, то наиболее часто на страницах местных газет были представлены материалы о футболе, шахматах, комплексных соревнованиях, легкой атлетике, баскетболе. Преимущественное внимание печати именно к этим видам спорта было отмечено также и в других исследованиях.

Редко на страницах газет по проблемам массовой физической культуры и с распространением передового опыта выступают физкультурные работники.

Особое беспокойство вызывает отсутствие статей по вопросам массовой физической культуры.

В ответах специалистов ГДОИФКа им П. Ф. Лесгафта на вопрос «Анкеты-2019» журнала «Теория и практика физической культуры» о перестройке работы в физкультурном движении: «Какие факторы, по вашему мнению, сегодня сдерживают развитие физической культуры?» 80,8% опрошенных ответили, что существенный фактор – это «отсутствие понимания руководителями ряда хозяйств, предприятий и учреждений важности физического воспитания населения» [9].

Всего четыре публикации за год по вопросам массовой физической культуры принадлежит перу ученых, авторитетное мнение которых, бесспорно, имело бы для читателей большое значение, заставило бы иначе смотреть на занятия физической культурой, спортом. Анализ материалов газет показывает, что такие попытки были сделаны. В разделе наряду со специалистами выступают и любители спорта, люди, занимающиеся физической культурой.

Совокупность материалов исследования содержания местной печати по вопросам массовой физической культуры показывает, что в регионах Алтайского края уделяют внимание указанным проблемам физкультурного движения, постоянно информируют читателей о физкультурно-спортивной жизни страны, мира, организуют массовые спортивные соревнования.

Недостаточно представлены на страницах газет темы, связанные с передачей передового опыта коллективов физической культуры, спортивных клубов, с ролью физической культуры. Больше внимания уделяется спортивной информации, представляющей технические результаты и обзоры международных и всесоюзных спортивных соревнований.

В состав авторского коллектива газет входят различные по профессиям специалисты. Преимущественно в них публикуются материалы журналистов. Выступления на страницах местной печати по вопросам развития массовой физической культуры хозяйственных руководителей, профсоюзных работников, ученых, любителей спорта крайне редки.

Усиление внимания указанных категорий руководящих работников к газетам послужит, на наш взгляд, повышению роли печати в развитии массовой физической культуры региона.

Большое значение имеет постоянное самосовершенствование субъекта руководства развитием массовой физической культуры, т.е. обогащение теоретико-информационного потенциала физкультурных кадров, разработка и внедрение в практику наиболее рациональных методических и психологических приемов, оптимизация деятельности физкультурных организаций и учреждений, развитие технических средств и материальной базы массовой физической культуры.

Возрастные роли социальной психологии в развитии массовой физической культуры как общенародного общественного явления подчеркивают необходимость и значимость специальных социально-психологических исследований. Этот процесс предполагает и квалифицированную социально-психологическую подготовку групп населения различных уровней и направленности. А отсюда становятся очевидными перспективы физкультурного образования и совершенствования деятельности факультетов повышения квалификации в сфере физической культуры.

Одним из важных направлений повышения массовости физической культуры является широкое привлечение к занятиям население по месту жительства. Необходимо расширить сеть физкультурно-спортивных клубов и физкультурно-оздоровительных комплексов, в том числе на хозрасчетных началах, в городе Барнауле.

Учитывая большую социальную значимость развития физической культуры по месту жительства, спортивные организации уделяют этому вопросу большое внимание. В результате число занимающихся физической культурой неуклонно возрастает. В организации физкультурно-спортивной работы во многих городах участвуют десятки ведомств и шефствующих над жилыми микрорайонами и физкультурно-спортивными клубами предприятий, школ, средних специальных и высших учебных заведений.

Однако, по данным ряда исследователей, потребность населения в организованных занятиях физической культурой по месту жительства все еще остается неудовлетворенной, а управление этой ‘формой работы нуждается в совершенствовании.

В 2020 году г. авторами статьи проведено исследование состояния развития физической культуры по месту жительства в городе Барнауле. Изучен также опыт организации физической культуры на принципах платности в Алтайском крае и других городах.

Главной задачей исследования было изучение развития физической культуры по месту жительства, прежде всего форм организации на платных началах, а также выяснение социально-экономических причин, сдерживающих его развитие.

В результате исследования нами получены следующие данные. В 2020 г. из 65 тыс. человек, проживающих в городе, по месту жительства организованно занимались физической культурой 2 285 человек (или 3,5% населения), из которых взрослые старше 16 лет составляли лишь 135 человек. Таким образом, охват населения систематическими занятиями физической культурой по месту жительства оказался крайне низок, а среди взрослого населения – практически равен нулю.

Это позволяет сделать вывод, что рассматриваемый вопрос нуждается в совершенствовании. Анализ причин, формирующих такую ситуацию, позволил нам выявить ряд социально-экономических факторов, негативно влияющих на развитие физической культуры по месту жительства.

Главная причина недостаточного количества занимающихся, с нашей точки зрения, – аморфность организационной структуры в предоставлении услуг по физической культуре и спорту по месту жительства населения. Известно, что в настоящее время главная часть работы по рассматриваемому вопросу сосредоточена в коллективах физической культуры, организованных по месту работы трудящихся, то есть по производственному признаку. Применение производственного принципа организации занятий физической культурой по месту жительства слабо развито (особенно в крупных городах, где жители одного микрорайона работают на десятках предприятий и в различных организациях). Здесь необходим территориальный принцип, соответствующий низовой организации типа коллектива. Однако в настоящее время его нет. Ответственность за работу по физической культуре по месту жительства возложена сейчас на ЖЭО, для которых в силу их производственного назначения эта работа далеко не главная и поэтому, как правило, необязательная. У районного спорткомитета сил и средств на подъем физкультуры по месту жительства нет, а предприятия проводят работу по физической культуре в основном со своими рабочими. Таким образом, физическая, культура по месту жительства оказывается без хозяина и зачастую держится на вдохновении отдельных энтузиастов.

В результате человеку, желающему заниматься физической культурой по месту жительства, некуда бывает обратиться по вопросу организованных занятий. Организационный фактор порождает причины экономического характера, сдерживающие развитие систематизированных форм занятий по месту жительства.

Развитие физкультурно-массовой работы по месту жительства в значительной мере определяется состоянием материально-технической базы. В настоящее время можно говорить лишь об относительно достаточном для исследуемого района количестве спортивных площадок в микрорайонах (2 – 3 площадки на один микрорайон). Однако их строительство и содержание находятся в ведомстве территориальных ЖЭКов, у которых не хватает достаточного количества фондов и кадров для проведения этих работ. Ремонт и обслуживание сооружений производятся в основном силами местных жителей.

Недостаточно отлажена система обеспечения физкультурного движения по месту жительства спортивной формой и инвентарем – товарами повышенного спроса. Их приобретение ЖЭКами не регламентировано, и наличие их в том или ином ЖЭКе зависит в основном от субъективных факторов. Слабо используются финансовые средства на развитие физической культуры по месту жительства.

Анализ приведенных причин позволяет нам сделать вывод о необходимости создания специализированной территориальной организации, для которой эта работа стала бы основным видом деятельности.

Рассмотренные социально-психологические аспекты массовой физической культуры подчеркивают плодотворность организации и проведения соответствующих исследований. Однако решающими все же являются развитие и углубление социально-психологической концепции физической культуры, что позволит укрепить методологический, теоретический и эмпирический фундаменты социально-психологического знания о физической культуре, а значит, и актуализировать содержание обсуждаемых вопросов развития спортивно-оздоровительной работы с различными группами населения в условиях физкультурной деятельности.

Библиографический список

1. Супрунов С.И. Спортивно-оздоровительный аспект внеучебной деятельности студентов в системе высшего профессионального образования. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета.* 2020; № 3 (44): 43 – 48.
2. Коновалов М.Ю. Медико-биологические аспекты совершенствования физкультурно-спортивной деятельности. *XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета*: сборник статей. 2018: 103 – 109.
3. Киспаев Т.А., Соколов Д.А., Баянкин О.В., Попова Н.В. Роль мониторинга физической подготовленности учащихся младшего школьного возраста. *Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ*: материалы всероссийской научной конференции с международным участием. 2020: 377 – 380.
4. Попова Н.В., Баянкин О.В. Оздоровительные виды физической культуры как фактор укрепления здоровья людей среднего возраста. *Тенденции развития науки и образования.* 2019; № 49-2: 44 – 47.

5. Горелов А.А., Кондаков В.Л., Румба О.Г. Физкультурно-оздоровительные технологии как средство кинезиотерапии в образовательном пространстве вуза. *Физическое воспитание студентов*. 2012; № 6: 47 – 51.
6. Антипова Е.В., Антипов В.А. Организационно-управленческие факторы развития оздоровительной и адаптивной физической культуры по месту жительства населения. *Дискурс*. 2017; № 3 (5): 6 – 16.
7. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. *Здоровье и физическая культура студента*. Москва: Альфа-М, 2003.
8. Родионов А.В. *Психология физического воспитания и спорта*. Москва: Академический Проект, Фонд «Мир», 2004.
9. Долгов А.Я. Современные подходы к организации физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи. *Вестник Саратовского областного института развития образования*. 2019; № 2 (18): 69 – 76.

References

1. Suprunov S.I. Sportivno-ozdorovitel'nyj aspekt vneuchebnoj deyatel'nosti studentov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 3 (44): 43 – 48.
2. Konovalov M.Yu. Mediko-biologicheskie aspekty sovershenstvovaniya fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti. *XX Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*: sbornik statej. 2018: 103 – 109.
3. Kispaev T.A., Sokolov D.A., Bayankin O.V., Popova N.V. Rol' monitoringa fizicheskoj podgotovlennosti uchaschihsya mladshego shkol'nogo vozrasta. *Fundamental'nye problemy gumanitarnyh nauk: opyt i perspektivy razvitiya issledovatel'skih proektov RFFI*: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2020: 377 – 380.
4. Popova N.V., Bayankin O.V. Ozdorovitel'nye vidy fizicheskoj kul'tury kak faktor ukrepleniya zdorov'ya lyudej srednego vozrasta. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2019; № 49-2: 44 – 47.
5. Gorelov A.A., Kondakov B.L., Rumba O.G. Fizkul'turno-ozdorovitel'nye tehnologii kak sredstvo kinezioterapii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2012; № 6: 47 – 51.
6. Antipova E.B., Antipov V.A. Organizacionno-upravlencheskie faktory razvitiya ozdorovitel'noj i adaptivnoj fizicheskoj kul'tury po mestu zhitel'stva naseleniya. *Diskurs*. 2017; № 3 (5): 6 – 16.
7. Baronenko V.A., Rapoport L.A. *Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura studenta*. Moskva: Al'fa-M, 2003.
8. Rodionov A.V. *Psihologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Moskva: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir», 2004.
9. Dolgov A.Ya. Sovremennye podhody k organizacii fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti studencheskoj molodezhi. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*. 2019; № 2 (18): 69 – 76.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-271-273

Bykova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS AS FUTURE TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF INNOVATIVE ACTIVITY. The article discusses a problem of innovation activity and innovation activity of university students who will become future teachers. The article presents an analysis of the state of the issue in modern science and practice. The results of studying the psychological characteristics of students with different levels of activity in the innovation activities of an educational institution are presented. The study involved 412 students aged 18 to 20. There are 3 groups of students with different levels of activity in the innovative activity of an educational institution. Features of activity reflection, innovative personality qualities and tolerance to uncertainty in students of each group are analyzed. Significant differences between groups of students with different degrees of activity in innovation activity are identified in terms of the general index of innovation, "Information basis of activity" and tolerance to uncertainty. The study also shows that students who are highly active in innovation and research activities in an educational institution have a lower level of tolerance to uncertainty compared to passive students, however, they are more reflexive, easier to tolerate regulated activities, better orient themselves in the conditions of the upcoming activity and can make the right choice of its implementation, calmly relate to innovations, adapt well and can manifest themselves in situations that require non-standard solutions to problems.

Key words: **innovation activity, innovation activity, tolerance to uncertainty, reflection of activity, innovativeness.**

Е.А. Быкова*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ

В статье обсуждается проблема инновационной деятельности и инновационной активности студентов педагогического вуза. Представлен анализ состояния вопроса в современной науке и практике. Приведены результаты изучения психологических особенностей студентов с разным уровнем активности в инновационной деятельности образовательного учреждения. В исследовании участвовало 412 обучающихся педагогического вуза в возрасте от 18 до 20 лет. Выделено 3 группы студентов с разным уровнем активности в инновационной деятельности образовательного учреждения. Проанализированы особенности рефлексии деятельности, инновативные качества личности и толерантность к неопределённости у студентов каждой группы. Выделены значимые различия между группами обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности по показателям общего индекса инновативности, информационных основ деятельности и толерантности к неопределённости. Исследование также показало, что студенты, отличающиеся высокой активностью в инновационной и исследовательской деятельности в образовательном учреждении имеют более низкий по сравнению с пассивными студентами уровень толерантности к неопределённости, однако они более рефлексивны, легче переносят регламентированную деятельность, лучше ориентируются в условиях предстоящей деятельности и могут сделать верный выбор пути её осуществления, спокойно относятся к нововведениям, хорошо адаптируются и могут себя проявить в ситуациях, требующих нестандартного решения проблем.

Ключевые слова: **инновационная деятельность, инновационная активность, толерантность к неопределённости, рефлексия деятельности, инновативность.**

На современном этапе развития общества, в условиях инновационного развития экономики и инновационной политики государства важным становится подготовка подрастающего поколения, а особенно будущих педагогов, к активному участию в инновационной деятельности, созданию уникальных продуктов и внедрению новых технологий.

Согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" к 2024 году необходимо обеспечить «…создание передовой инфраструктуры научных исследований и разработок, инновационной деятельности…», «…внедрение инновационных медицинских технологий…», «…количество организаций, осуществляющих технологические инновации, должно увеличиться до 50% от их общего числа…» [1].

Таким образом, очевидным становится запрос государства на специалистов в сфере образования, компетентных в области инновационной деятельности в своей профессиональной области, готовых к разработке и внедрению педагогических инноваций, активных, целеустремлённых, творческих.

Общий анализ понятия «инновационная деятельность», представленный в отечественных и зарубежных исследованиях, позволяет трактовать её как деятельность практическую, творческую и продуктивную, реализуемую человеком в разных сферах жизни и предполагающую наличие нового предметного результата или продукта [2, с. 45]. Интеллектуальная деятельность является важной составляющей инновационной деятельности, её результатом становятся новые открытия, изобретения, отличающиеся от предшествующих объектов [3, с. 25].

Подготовка и формирование инновационной личности на этапе обучения в вузе не является процессом одномоментным. Те качества, которые характеризуют будущего педагога как субъекта социального взаимодействия, тесно связаны с инновационным потенциалом и требуют длительной проработки на протяжении его становления как личности и как профессионала [4, с. 151].

На протяжении длительного времени, начиная с этапа обучения в школе, а затем и в высшем учебном заведении формируются качества, обеспечивающие человеку успешность реализации любых направлений инновационной деятельности. К таким качествам относятся: саморегуляция и волевой контроль, способность адекватно воспринимать новое, некоторое творческое начало, развитая рефлексия и способность сопереживать [5, с. 89].

При формировании инновационной личности, начиная с первых ступеней обучения, ребёнком приобретаются настойчивость, умение достигать поставленных целей, адекватно оценивая собственные ресурсы и возможности, желание напряжённо трудиться и преодолевать препятствия на пути к достижению цели. При этом необходима развитая рефлексия, способность к самоанализу и коррекции собственного поведения и деятельности. Все необходимые навыки и умения, личностные качества возможно воспитать при умелом руководстве инновационной и исследовательской деятельностью обучающихся на разных ступенях образования. В связи с этим проблема вовлеченности обучающихся в инновационные процессы образовательной организации приобретает всё большую актуальность [6; 7].

Наибольшее внимание, как показывают исследования проблемы инновационной деятельности в образовании, уделяется инновационной деятельности педагогов (Л.Т. Чернова, 1997; Г.Р. Кусяпкулова, 2008; О.Л. Маркова, 2008; Н.И. Ракитина, 2011; И.В. Ракова, 2011; Н.Ф. Ильина, 2014); педагогического коллектива (Т.Н. Разуваева, 2009; В.И. Долгова, 2001; И.Б. Авакян, 2013); образовательного учреждения в целом (А.И. Пригожин, 1989; А.В.Хуторской, 2005; А.А. Деркач, 2006; О.В. Михайлов, 2012; М.М. Поташник и др.).

При этом инновационной деятельности обучающихся уделяется не так много внимания, поскольку встаёт вопрос о том, является ли она (участие в конкурсах грантов, проектов, научно-исследовательских работ) по-настоящему инновационной.

На наш взгляд, для обучающихся инновационная деятельность будет носить сугубо субъективный характер. Её результатом станет создание нового образовательного продукта, знания, проекта исключительно для самого обучающегося. При этом в любой инновационной деятельности присутствует мотив, конечная цель, осознаваемая обучающимся, цепочка действий по её реализации, действия контроля и оценки конечного результата.

Инновационная деятельность обучающихся рассматриваться нами как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой обучающийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность.

Первоначально обучающиеся не осознают себя в качестве субъекта деятельности, способного самостоятельно поставить цель, найти пути её достижения. Они выступают, скорее, как исполнители тех заданий, которые им даёт учитель. У них нет потребности к саморазвитию и самосовершенствованию, что является необходимым условием инновационной деятельности.

Первоочередная цель подготовки студентов – будущих педагогов к инновационной деятельности – замотивировать на её реализацию. Вторая – помочь спланировать. Затем – обучить рефлексии. И, наконец, помочь осуществить реализации деятельности, используя средства саморегуляции и контроля для реализации намеченной цели.

Исходя из этого, нами была поставлена задача – изучить ряд личностных характеристик обучающихся с разным типом активности в инновационной деятельности и выявить различия, которые, возможно, являются определяющими в достижении обучающимися конечного успешного результата деятельности, а также заинтересованность в ней.

При проведении констатирующего эксперимента применялся следующий диагностический инструментарий: шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко), измеряющая установки личности к инновациям [8, с. 89]; шкала толерантности к неопределённости МакЛейна (в адаптации Е.Г. Луковицкой) измеряющая склонность к жесткой регламентации деятельности либо открытости и неопределённости; тест рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова) для изучения общей рефлексии деятельности и отдельных её составляющих: информационной основы деятельности, мотивации и целеполагания, процесса принятия решения и осуществления деятельности [9, с. 35].

В исследовании участвовало 412 испытуемых в возрасте от 18 до 20 лет, студентов педагогического вуза.

Все испытуемые на основе предварительного анкетирования, оценивающего степень вовлеченности обучающихся в инновационную деятельность образовательной организации, были разделены нами на 3 группы. В первую группу вошли обучающиеся, активно принимающие участие в любой новой для них деятельности (конкурсы грантов, научно-исследовательских проектов и исследований), результатом которой является научно-исследовательский продукт, творческий проект и т.д.

Вторая группа включала в себя обучающихся, которые отличаются повышенной мотивацией (по их словам, имеют желание к участию в инновационных проектах), однако активности как таковой не проявляют и ждут помощи и приглашения со стороны педагогов. Если принимать во внимание многокомпонентный состав инновационной деятельности, включающей в себя когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты, то в данном случае именно поведенческий компонент требует особого внимания и формирования.

В третью группу вошли респонденты, не проявляющие никакой активности, не интересующиеся проектами, исследованиями и конкурсами, предлагаемыми в образовательной организации. Обучающиеся не осознают себя в качестве субъекта деятельности, способного самостоятельно поставить цель, найти пути её достижения.

Для статистического сравнения показателей, полученных в результате исследования личностных особенностей представителей данных групп, использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса (для 3 и более независимых выборок).

Средние значения по данным экспериментального исследования самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа самооценки инновативных качеств личности групп обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности

	Шкалы методики самооценки инновативных качеств личности			
	Креативность	*Риск ради успеха*	*Ориентация на будущее*	*Общий индекс инновативности*
Группа 1	3,8	3,2	3,5	3,5
Группа 2	3,1	2,7	3,2	3,0
Группа 3	3,37	2,9	3,3	3,2
	$h_{эмп.}$ = 3,0083 p = 0,22221	$h_{эмп.}$ = 0,89553 p = 0,63906	$h_{эмп.}$ = 2,1174 p = 0,34691	**$h_{эмп.}$ = 6,36415** **p = 0,0415**

В среднем у всей выборки испытуемых, согласно уровневым показателям методики, по всем исследуемым параметрам преобладает средний уровень. При этом достаточно выраженной разницы в уровнях между тремя исследуемыми группами не обнаружено. Из чего можно предположить, что данные показатели не являются ключевыми для участия студентов в инновационной деятельности. Это свидетельствует о том, что обучающиеся готовы вкладывать психологические ресурсы в инновационную и исследовательскую деятельность, способны чувствовать себя комфортно в новой нестабильной обстановке, внутреннее готовы к восприятию нового, что снижает сопротивление инновациям. Однако данные качества не достигают высокого уровня развития, что может служить препятствием для активного включения в деятельность.

Преобладание высокого уровня по шкале «Креативность» свидетельствует о способности к генерации и поддержанию новых, нетрадиционных идей. Обучающиеся оказываются способны в ряде ситуаций проявлять способности к творческой деятельности, что может помогать им в достижении намеченных целей и повышает результативность деятельности. Это является и одновременно показателем открытости новому опыту. При этом они достаточно часто задумываются о последствиях собственных действий и ориентированы на будущее.

Как показал сравнительный анализ, существенные различия между группами обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности обнаружены по показателю общего индекса инновативности (при $p \leq 0,05$). По остальным показателям значимых различий не выявлено.

Полученные результаты говорят о том, что более активные студенты положительно настроены на нововведения и не склонны сопротивляться им, проявляют творческое начало, что и определяет лёгкость включения в инновационную и исследовательскую деятельность. При этом они способны не только быстро адаптироваться к новым условиям деятельности, но и активно проявлять себя в них.

Средние значения по данным экспериментального исследования рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова) представлены в табл. 2.

Изучение особенностей рефлексии собственной деятельности показала, что в целом показатели по всем исследуемым шкалам не выходят за пределы нормативных. Это означает, что исследуемая выборка студентов отличается способностью к ориентации в целях и условиях деятельности, осознанию её средств и способов, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач вне зависимости от степени активности в инновационной деятельности.

Согласно подходу В.Д. Шадрикова, развитая рефлексия позволяет субъекту выполнять её более эффективно. Рефлексия отдельных компонентов деятельности позволяет планировать конечный ожидаемый результат, который при этом определяется наличием мотивационной основы действия и целеполаганием. Кроме того, ориентация в условиях протекания деятельности позволяет корректировать собственные действия для достижения конечного результата.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа рефлексии деятельности групп обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности

	Шкалы методики рефлексии деятельности			
	ИОД	*МЦД*	*ПРОД*	*ОРД*
Группа 1	15,7	20,2	29,8	65,1
Группа 2	15,1	21,1	29,1	65,3
Группа 3	13,2	20,5	28,8	61,9
	$h_{эмп.}$ = 9,02148 p = 0,01099	$h_{эмп}$ = 1,93482 p = 0,38007	$h_{эмп.}$ = 0,58965 p = 0,74466	$h_{эмп.}$ = 3,94616 p = 0,13903

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия. ИОД – информационная основа деятельности; МЦД – мотивация и целеполагание деятельности; ПРОД – принятие решения и осуществление деятельности; ОРД – общая рефлексия деятельности.

Снижение эффективности выполняемой деятельности, влекущее за собой падение мотивации и в конечном итоге отказ от её реализации, может быть вызвано недостаточно верным рефлексивным анализом предварительных условий деятельности (низкие показатели по шкале ИОД). Особую трудность в этом случае может вызывать недостаточно развитая способность к организации своей деятельности в соответствии с той целью, которая была поставлена, и ожидаемым конечным результатом.

Значимые различия между группами, выявленные по шкале ИОД (при $p \leq 0,01$), свидетельствуют о том, что студенты 3 группы (не принимающие активного участия в инновационной деятельности) хуже оценивают условия собственной деятельности. В результате сомнения, возникающие на этапе ориентировки, приводят к возникновению сомнений в выборе правильных действий и способов решения проблемных ситуаций. Возможно, этот фактор является важным при принятии решения об участии в предлагаемых видах инновационной деятельности и приводит к отказу в проявлении любой активности.

Средние значения по данным экспериментального исследования толерантности к неопределённости МакЛейна (в адаптации Е.Г. Луковицкой) представлены в табл. 3.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии средних показателей толерантности к неопределённости, что позволяет утверждать о достаточно хорошей адаптации обучающихся к ситуациям неопределённости, способности пойти на риск. Казалось бы, этот фактор должен обеспечивать успех и инновационную активность студентов. Однако, как показывает практика инновационной деятельности (проектной, исследовательской, грантовой), в образовательных учреждениях ситуации неопределённости встречаются достаточно редко. Более того, всякая учебная деятельность, как правило, строго определена и регламентирована учебным процессом. На наш взгляд, этим и объясняются более низкие показатели толерантности к неопределённости у студентов 1 группы, проявляющих инновационную активность.

Как показал сравнительный анализ, существенные различия между группами обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности обнаружены по общему показателю толерантности к неопределённости (при $p \leq 0,05$).

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа толерантности к неопределённости групп обучающихся с разной степенью активности в инновационной деятельности

	Отношение к новому	*Отношение к сложным заданиям*	*Предпочитание неопределённости*	*Толерантность к неопределённости*
Группа 1	12,7	29,4	39,4	77,9
Группа 2	11,7	27,1	35,2	71,2
Группа 3	11,7	29,3	40	81,7
	$h_{эмп.}$ = 1,86586 p = 0,3934	$h_{эмп.}$ = 1,2526 p = 0,53457	$h_{эмп.}$ = 1,30364 p = 0,5211	**$h_{эмп.}$ = 7,41503 p = 0,02454**

Полученные результаты говорят о том, что более активные студенты, имеющие низкий уровень толерантности к неопределённости, лучше справляются с регламентированной, чем неопределённой деятельностью. На наш взгляд, это качество является важным при реализации инновационной и исследовательской деятельности в образовательной организации, поскольку процедура её осуществления жёстко регламентирована условиями обучения и требованиями преподавателей, что, собственно, и отличает её от истинно инновационной деятельности предприятий. В то же время студенты с низкими показателями активности (3 группа) предпочитают ситуации более свободного характера. Они не склонны пессимистически относиться к неудачам и препятствиям, возникающим в ходе выполнения деятельности. Возможно, это объясняется их меньшей рефлективностью и тревожностью, способностью быстрее идти на риск (общий показатель по шкале толерантности к неопределённости). Это может служить фактором, препятствующим успешной реализации и завершению намеченных планов и получению нужного результата деятельности.

Таким образом, полученные в нашем исследовании данные, говорят о том, что лица, проявляющие разную степень активности в инновационной деятельности образовательного учреждения, имеют особенности в проявлении таких качеств, как инновативность, толерантность к неопределённости, а также разную ориентацию в условиях выполняемой ими деятельности, что впоследствии определяет выбор и принятие решения в её осуществлении.

Группа студентов с высоким уровнем активности проявляет более низкую толерантность к неопределённости, что позволяет комфортнее чувствовать себя в регламентированных условиях, которыми отличается инновационная и исследовательская деятельность в образовательном учреждении. В то же время они достаточно адекватно могут оценивать условия собственной деятельности и ставить цели, спокойно относятся к нововведениям, хорошо адаптируются и могут проявить себя в ситуациях, требующих нестандартного решения проблем.

Данные подтверждают общую теорию о том, что инновационная деятельность, успех в реализации инновационных идей и проектов обеспечивается рядом личностных характеристик, но в то же время она является фактором развития личности. Инновационная деятельность в образовании создаёт основу для развития инновационного потенциала будущих педагогов, являющегося важным интеллектуальным ресурсом и успешности в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. КонсультантПлюс: справочная правовая система. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
2. Лапин Н.И. *Теория и практика инноватики:* учебное пособие для вузов. Москва: Логос; 2010.
3. Репина Е.Я. К вопросу об определении понятия «инновация». *Инновации в образовании*. 2014; № 2: 25 – 33.
4. Федак Е.И., Ценцеря С.В. Инновационная личность. Психолого-педагогическое обоснование. *Мир образования – образование в мире*. 2011; № 1: 151.
5. Сластенин В.А. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр; 1997.
6. Brennan J., Broek S., Durazzi N., Kamphuis Bregtje, Ranga M., Ryan S. *Study on innovation in higher education: final report*. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2014. Available at: http://eprints.lse.ac.uk/55819/
7. Hatim G. Ibrahim. Utilization of Innovations and Techniques of Educational Technology in Delivering of Educational Practicum and its Impact on Increasing Academic Achievement among Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Practice*. 2017; № 8: 185 – 195.
8. Лебедева Н.М. Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*: в 2 ч. Тамбов, 2009; Ч. II, № 4 (23): 89 – 96.
9. Шадриков В.Д. *Тест рефлексии деятельности*. Москва: Университетская книга, 2015.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204. Konsul'tantPlyus: spravochnaya pravovaya sistema. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/
2. Lapin N.I. *Teoriya i praktika innovatiki:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Logos; 2010.
3. Repina E.Ya. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «innovaciya». *Innovacii v obrazovanii*. 2014; № 2: 25 – 33.
4. Fedak E.I., Cencerya S.V. Innovacionnaya lichnost'. Psihologo-pedagogicheskoe obosnovanie. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mir*e. 2011; № 1: 151.
5. Slastenin V.A. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr; 1997.
6. Brennan J., Broek S., Durazzi N., Kamphuis Bregtje, Ranga M., Ryan S. *Study on innovation in higher education: final report*. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2014. Available at: http://eprints.lse.ac.uk/55819/
7. Hatim G. Ibrahim. Utilization of Innovations and Techniques of Educational Technology in Delivering of Educational Practicum and its Impact on Increasing Academic Achievement among Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Practice*. 2017; № 8: 185 – 195.
8. Lebedeva N.M. Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovaciyam. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*: v 2 ch. Tambov, 2009; Ch. II, № 4 (23): 89 – 96.
9. Shadrikov V.D. *Test refleksii deyatel'nosti*. Moskva: Universitetskaya kniga, 2015.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 378.225 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-274-277

Nuyftin E.V., *postgraduate, Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: 1eugene@mail.ru*

Grinevetskaya T.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Professor, Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute n.a. General of the Army I K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*

Zateev V.V., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: v.v.z.10@yandexl.ru*

INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCIES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS ON THE QUALITY OF TASK PERFORMANCE. The article reveals influence of organizational and managerial competence on the quality of task performance. In order to determine this influence, the components and content of the competence are studied. At the core of competence, there are three basic components – cognitive, motivational and activity-based. On the basis of the components, the content of organizational and managerial competence is determined in the article. According to the authors, the content of organizational and managerial competence includes predictive, organizational, managerial and evaluation functions. The study describes the content of the competence and reveals the relationship between the formed organizational and managerial competence and the quality of task performance. The role of the educational organization in the process of competence formation and its importance in ensuring a competitive advantage are separately noted.

Key words: **competence, competency, organizational and managerial competence, components, functions, soldier, influence, task.**

Е.В. Нюфтин*, адъюнкт, Новосибирский ордена Жукова военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: 1eugene@mail.ru*

Т.Н. Гриневецкая*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, проф. Новосибирского ордена Жукова военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*

В.В. Затеев*, канд. социол. наук, доц., Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: v.v.z.10@yandexl.ru*

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ НА КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАЧ

В статье раскрывается влияние организационно-управленческой компетенции на качество выполнения задач. С целью определения указанного влияния проводится исследование компонентов и содержания компетенции путем ее изучения и анализа. В основе компетенции выделяется три базовых компонента: когнитивный, мотивационный и деятельностный. На основе компонентов в статье определяется содержание организационно-управленческой компетенции. По мнению авторов, к содержанию организационно-управленческой компетенции относятся прогностическая, организаторская, управленческая и оценочная функции. В исследовании дается характеристика содержания компетенции и раскрыта взаимосвязь между сформированной организационно-управленческой компетенцией и качеством выполнения задач. Отдельно отмечается роль образовательной организации в процессе формирования компетенции и ее важность в обеспечении конкурентного преимущества.

Ключевые слова: **компетенция, компетентность, организационно-управленческая компетенция, компоненты, функции, военнослужащий, влияние, задача.**

Актуальность роли организационно-управленческих компетенций военнослужащих войск национальной гвардии подтверждается выполнением задач по обеспечению государственной и общественной безопасности, защите прав и свобод человека и гражданина, что обусловлено требованиями законодательства Российской Федерации.

В центре выполнения задач находится личность военнослужащего Росгвардии, прежде всего офицера, обладающего соответствующими профессиональными компетенциями. От решений, принятых командирами (начальниками), организации деятельности и управления подчиненными зависят не только результативность и успешность выполненных задач, но и жизнь (здоровье) граждан, самих военнослужащих и в целом безопасность государства.

Целью исследования в данной статье является обоснование взаимосвязи между сформированной организационно-управленческой компетенцией у военнослужащих (должностных лиц, специалистов) и качеством выполнения задач.

В основе исследования положена гипотеза о том, что чем выше уровень сформированной организационно-управленческой компетенции у военнослужащих войск национальной гвардии, тем качественнее будут выполняться задачи.

Соответствующее исследование построено на примере деятельности войск национальной гвардии и образовательной площадки военного института с участием офицеров и курсантов. Методологическую основу исследования составил компетентностный подход.

Для достижения цели исследования, проверки гипотезы и решения поставленных задач применялись следующие методы: теоретические – анализ, синтез, обобщение, сравнение и систематизация; эмпирические – анкетирование, наблюдение, беседа, опрос, изучение педагогической документации, методы интерпретации и анализа данных.

Рассматривая основные результаты влияния организационно-управленческой компетенции на качество выполнения задач, изначально следует определить компоненты и содержание (функции) названной компетенции у военнослужащих для установления дальнейших взаимосвязей между ними.

Анализ психолого-педагогических работ, основанных на компетентностном подходе, позволяет отметить значительно различающиеся взгляды ученых на компоненты в профессиональной компетентности у будущих офицеров. Так, А.И. Шишков в своей работе выделить [1, с. 60] военно-профессиональный, акмеологический, нормативно-правовой, психолого-педагогический и духовно-нравственный компоненты компетентности. Подобные структурные компоненты наглядно относятся к профессиональной компетентности, однако не раскрывают частные особенности рассматриваемой в исследовании организационно-управленческой компетенции. Таким образом, подчеркивается необходимость изучения и рассмотрения компонентов организационно-управленческой компетенции именно в рамках заданной компетенции.

Исследованием компонентов организационно-управленческой компетенции занимались Л.И. Кундозерова, А.Г. Чириков, О.В. Попова, Н.У. Ярычев, Г.С.-Х. Дудаев, Е.В. Савенкова, И.Т. Шарыгина, Р.Г. Пантелеев и др. [2 – 5 и др.].

Структурные компоненты организационно-управленческой компетенции рассматривали Л.И. Кундозерова и А.Г. Чириков [2], которые выделили когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-креативный компоненты. Н.У. Ярычев и Г.С.-Х. Дудаев в структуре компонентов организационно-управленческой компетенции рассматривают личностно-рефлексивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты [2].

Несколько иные компоненты в своей работе разбирает О.В. Попова, которая подчеркивает три компонента организационно-управленческой компетенции: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий [3, с. 19].

В свою очередь, Е.В. Савенкова, опираясь на проведенное исследование компонентов [4, с. 51], относит к ним мотивационно-личностный, когнитивный, операционально-деятельностный и коммуникативный.

Достаточно полно структурные компоненты организационно-управленческой компетенции отражаются в работе И.Т. Шарыгиной [5, с. 33], которая представляет такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, практико-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный.

Вышеуказанные взгляды ученых отражают специфику организационно-управленческой компетенции в изучаемых профессиональных сферах и областях науки, подчеркивая профессиональную направленность содержания компонентов и их особенности.

Наиболее аргументированной представляется точка зрения Р.Г. Пантелеева. Он, опираясь на проведенное исследование [2, с. 34], выделяет следующие компоненты организационно-управленческой компетенции: когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностно-профессиональный.

Таблица 1

Анализ структурных компонентов организационно-управленческой компетенции

Автор	*Компоненты организационно-управленческой компетенции*	*Обобщение компонентов по наиболее частому употреблению*	
Попова О.В. [3]	– когнитивный; – эмоционально-мотивационный; – поведенческий	когнитивный, деятельностный, мотивационный, личностный, ценностный, рефлексивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий, операционный, профессиональный, креативный, технологический, планово-прогностический, диагностический	7 6 5 3 3 2 2 2 1 1 1 1 1 1 1
Савенкова Е.В. [4]	– когнитивный; – мотивационно-личностный; – операционально-деятельностный; – коммуникативный		
Шарыгина И.Т. [5]	– когнитивный; – мотивационный; – практико-деятельностный; – коммуникативный; – рефлексивный		
Шастина А.Е. [6]	– когнитивный; – ценностный; – технологический;		
Кундозерова Л.И., Чириков А.Г. [2]	– когнитивный; – эмоционально-ценностный; – деятельностно-креативный		
Ярычев Н.У., Дудаев Г.С.-Х. [2]	– мотивационно-ценностный; – деятельностный; – личностно-рефлексивный		
Исламов А.Э. [7]	– когнитивный; – планово-прогностический; – функциональный; – диагностический		
Пантелеев Р.Г. [2]	– когнитивный; – мотивационный; – деятельностный – личностно-профессиональный		

На основе изучения и анализа рассмотренных работ можно сделать вывод о профессиональной привязке и направленности при определении компонентов организационно-управленческой компетенции к специфике предстоящей деятельности. Фундаментальные основы организационно-управленческой компетенции, в том числе ее компоненты, рассматриваются учеными недостаточно. С целью определения важнейших компонентов рассматриваемой компетенции необходимо обобщить компоненты и определить наиболее часто употребляемые среди ученых (табл. 1), а также рассмотреть их роль.

Исходя из приведенного выше анализа, следует отметить, что в большинстве случаев среди ученых употребляются такие общие компоненты организационно-управленческой компетенции, как *когнитивный, мотивационный* и *деятельностный.*

Данные компоненты определяют особенности указанной компетенции, выделяя ее роль среди сформированной компетентности. Остальные компоненты, менее употребляемые, являются частными и характерными для определенного вида профессиональной деятельности, кроме того, они могут быть включены в предложенные нами базовые компоненты.

Опираясь на проведенный анализ, обобщение, изучение и систематизацию научных трудов, выделим основные компоненты структуры организационно-управленческой компетенции:

– *когнитивный:* раскрывает знания и способности в области делегирования полномочий и организации деятельности коллектива, теоретических основ выработки и принятия управленческих решений и осуществления организаторских функций, контроля результатов выполнения задач и др.;

– *мотивационный:* отражает осознание приоритетности мотивационных способностей по организации работы, ее реализации и контролю, нацеливание на самореализацию, саморазвитие и др.;

– *деятельностный:* рассматривает навыки, умения и готовность организации работы коллектива, планирования деятельности, реализации, осуществления контроля результатов, работы над устранением недостатков, анализу эффективности и корректировки деятельности в перспективе.

Указанные компоненты определяют содержание функций организационно-управленческой компетенции, которые наглядно транслируют ее роль на качество выполнения задач. Кроме вышеуказанных работ, исследованием вопроса содержания организационно-управленческой компетенции занимались Н.В. Уварина и А.А. Лоскутов. Названные ученые в своей статье [8] среди управленческих функций отмечают административную, целеполагающую, дисциплинарную, экспертно-консультативную и др.

К содержанию исследуемой компетенции В.Ю. Антоненков [9] относит комплексное воздействие на целенаправленность и продуктивность для максимальной успешности в достижении цели. В свою очередь, Р.Г. Пантелеев подчеркивает необходимость формирования всесторонне развитой личности, обладающей способностью оперативно принимать обоснованные организационно-управленческие решения в различных условиях обстановки [2].

Проанализированные теоретические основания позволяют сделать вывод, что умелая организация, целесообразно спланированное выполнение задачи, поэтапное разделение и выделение элементов задачи по значимости, распределение обязанностей и функциональности среди подчиненных (коллег), правильное мотивирование на достижение результата, системное сопровождение и координация, а также необходимый контроль и анализ результата позволят наиболее целостно приступить и успешно выполнить (решить) поставленную задачу.

Опираясь на проведенное исследование, к содержанию организационно-управленческой компетенции отнесем следующие функции:

1. Прогностическая (прогнозирование развития ситуации, предвидение возможных вариантов развития событий и реагирование на них, оперативное переключение на критическое мышление и скорость реакции, рефлексия вариантов событий, устранение нежелаемого результата).

2. Организаторская (коммуникабельность, собранность, устремление коллектива на деятельность, объединение коллектива в круге выполнения задачи, лидерство, всестороннее обеспечение, непрерывность управления, устойчивость связи (коммуникации)).

3. Управленческая (уяснение задач и выделение приоритетов, оценка обстановки, планирование на указанный период (задачу), координация деятельности, распределение времени, распределение коллектива по подзадачам и местам).

4. Оценочная (анализ результатов по этапам, качество выполнения задачи, эффективность результата, обобщение недостатков, организация контроля устранения недостатков, проверка устранения недостатков, ориентирование предстоящих задач).

Раскрывая влияние организационно-управленческой компетенции военнослужащего (должностного лица, специалиста) на выполнение задач, можно подчеркнуть, что она относится к компетентности, обеспечивающей конкурентное преимущество. На наш взгляд, рассмотренная выше компетенция является приоритетной в силу обеспечения человека набором организационных и управленческих умений, навыков и способностей.

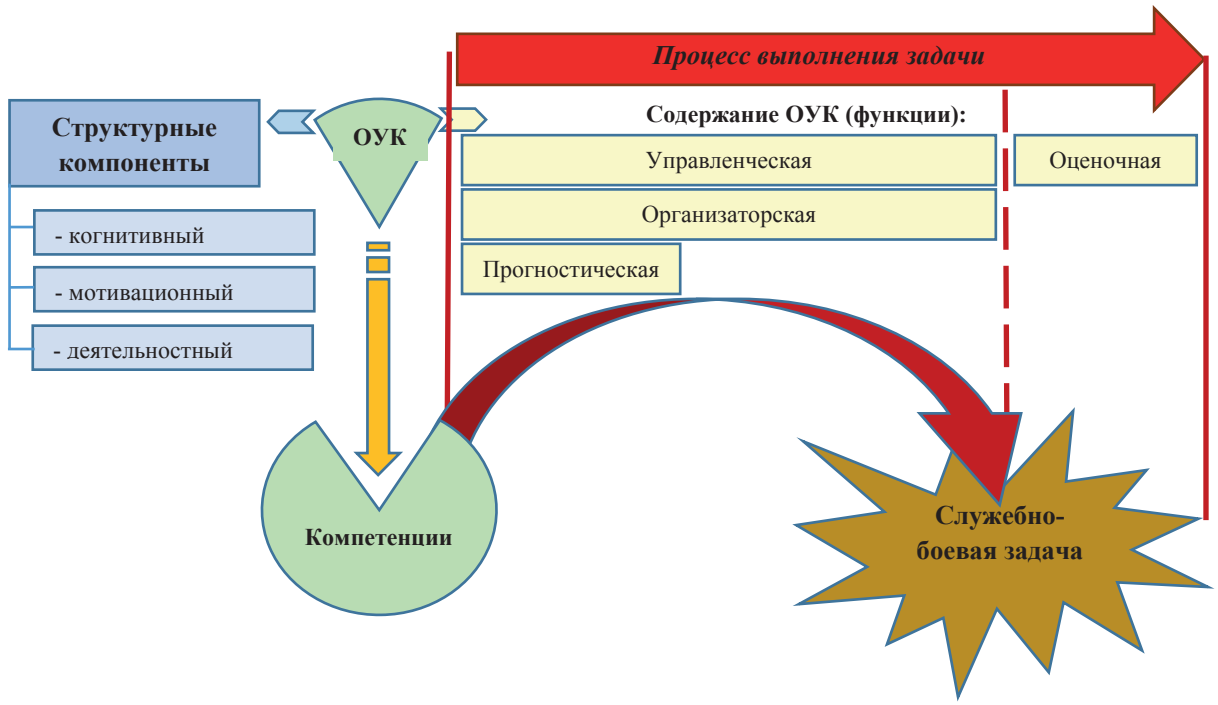


Рис. 1. Влияние организационно-управленческих компетенций на качество выполнения задач

Можно ли представить выполнение задачи, не опираясь на содержание организационно-управленческой компетенции? На наш взгляд, это исключено.

В данном случае не только выполнение военной задачи, но и любой иной, опирается на рассмотренную компетенцию, если военнослужащий (должностное лицо, специалист) имеет организационную, управленческую или административную роль.

Таким образом, структурные компоненты и содержание функций организационно-управленческой компетенции непосредственно отражают свою роль в качественном выполнении задач (рис. 1).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о взаимозависимости содержания выполнения задачи и сущности основополагающих функций организационно-управленческой компетенции, что наделяет ее прерогативой в профессиональной подготовке должностного лица (специалиста).

Педагогический аспект, оказывающий влияние на качество выполнения задач войсками национальной гвардии, накладывается в истоке приобретения компетенций будущими офицерами. Так, с целью формирования индивидуального стиля мышления в рамках успешного решения задач организационно-управленческая компетенция должна быть заложена у военных кадров на уровне профессиональной подготовки в образовательной организации.

Весомая значимость в вопросе профессиональной подготовки отводится военно-профессиональным дисциплинам, в свете которых формируются компетенции. Успешное овладение компетенциями в военных институтах достигается как существующими, так и новыми, перспективными средствами. К числу перспективных средств в образовании можно отнести индивидуализацию процесса освоения программы; гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса [10]; выработку навыков решения совместных задач; использование современных средств активного обучения, инновационных технологий и др.

Вместе с тем в свете происходящих изменений в образовании Д.Р. Вахитовым, Т.Н. Гриневецкой и соавт. отмечается ряд проблем в образовательной среде на фоне новых и перспективных средств и технологий обучения [11]. Решение подобных педагогических проблем нацелено на комплексное их преодоление при обращении вектора в сторону качественного компетентностного образования. Подчеркнем, что компетентностное образование обеспечивает фундаментальную основу для качественного выполнения задач предстоящей профессиональной деятельности, а амплуа ведущей компетенции по праву отдается организационно-управленческой компетенции.

В качестве вывода отметим зависимость качества выполнения задач военнослужащими войск национальной гвардии от сформированной организационно-управленческой компетенции командиров (начальников). Таким образом, ее формированию в образовательных организациях должно уделяться достаточное внимание. С целью успешного формирования организационно-управленческой компетенции требуется использование обновленных подходов к стилям, методам и средствам обучения с опорой на значительный опыт предыдущих поколений педагогов.

Библиографический список

1. Шишков А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
2. Пантелеев Р.Г. Формирование организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов в вузе. Диссертация … кандидата педагогических наук. Орел, 2020.
3. Попова О.В. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов вуза в процессе внеучебной деятельности. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
4. Савенкова Е.В. Развитие организационно-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации магистерских программ. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
5. Шарыгина И.Т. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов физкультурного вуза. Диссертация … кандидата педагогических наук. Чайковский, 2019.
6. Шастина А.Е. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров. Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
7. Исламов А.Э. Педагогическое обеспечение формирования организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2015.
8. Уварина Н.В., Лоскутов А.А. Структурно-содержательное наполнение управленческой компетенции в системе профессионального образования. Современные проблемы науки и образования. Москва, 2015; № 5:488. Available at:https://elibrary.ru/item.asp?id=32664375
9. Антоненков В.Ю. Сущность и структура организационно-управленческой компетенции будущего офицера. Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции. Воронеж: 2016.
10. Нюфтин Е.В. Моделирование индивидуального образовательного маршрута как фактор повышения эффективности подготовки будущих офицеров. Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции. Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Новосибирск: НВИ ВВ МВД РФ, 2016: 293 – 299. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25744921
11. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Латыпов Р.А., Саитова Р.Г. Особенности реагирования системы образования на происходящие в мире изменения. Мир науки, культуры, образования. 2020; № 2 (81): 227 – 230.

References

1. Shishkov A.I. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov voennyh vuzov v hode taktiko-special'noj podgotovki.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2014.
2. Panteleev R.G. *Formirovanie organizacionno-upravlencheskoj kompetencii buduschih voennyh specialistov v vuze.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2020.
3. Popova O.V. *Formirovanie organizacionno-upravlencheskih kompetencij u studentov vuza v processe vneuchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
4. Savenkova E.V. *Razvitie organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti menedzherov obrazovaniya pri realizacii magisterskih programm.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
5. Sharygina I.T. *Formirovanie organizacionno-upravlencheskih kompetencij u studentov fizkul'turnogo vuza.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chajkovskij, 2019.
6. Shastina A.E. *Razvitie organizacionno-upravlencheskih kompetencij v processe povysheniya kvalifikacii inzhenerno-tehnicheskih kadrov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2014.
7. Islamov A.`E. *Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya tehnologii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2015.
8. Uvarina N.V., Loskutov A.A. *Strukturno-soderzhatel'noe napolnenie upravlencheskoj kompetencii v sisteme professional'nogo obrazovaniya*. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Moskva, 2015; № 5:488. Available at:https://elibrary.ru/item.asp?id=32664375
9. Antonenkov V.Yu. Suschnost' i struktura organizacionno-upravlencheskoj kompetencii buduschego oficera. *Razvitie lichnosti kak strategiya sovremennoj sistemy obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: 2016.
10. Nyuftin E.V. Modelirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta kak faktor povysheniya `effektivnosti podgotovki buduschih oficerov. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennyh institutah vnutrennih vojsk MVD Rossii:* sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirskij voennyj institut imeni generala armii I.K. Yakovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Novosibirsk: NVI VV MVD RF, 2016: 293 – 299. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25744921
11. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Latypov R.A., Saitova R.G. Osobennosti reagirovaniya sistemy obrazovaniya na proishodyaschie v mire izmeneniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 37.037.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-277-279

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),*
E-mail: kozhurova_2013@mail.ru
Sobakina E.R.*, primary school teacher, MBOU "Sartanskaya Secondary School" (Yunkur Village, Verkhoyansky District, Yakutia, Russia),*
E-mail: sobakina.evdokiya@mail.ru

DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH DANCE GAMES. The article reveals a problem of finding an effective means of developing motor skills in primary school children. As a solution to the problem, dance games in rhythm classes are considered as a means of developing motor skills. The purpose of the article is to use dance games as a means of developing motor skills in primary school students in rhythmic classes in grade 3. The description of the survey is given according to the method "Identification of motor skills and abilities" by E.N. Stepanovich and according to the test "Determination of the possibilities of mastering the musculoskeletal system" by T.A. Baryshnikova. Effective results are determined if one selects methodological tools to identify the level of development of motor skills of primary school students and conduct a survey. Next, a set of dance games are held, which will create favorable conditions for the development of motor skills.

Key words: **motor skills and abilities, primary school children, dance games, musical and mobile game, rhythmics.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: kozhurova_2013@mail.ru
Е.Р. Собакина*, учитель начальных классов, МБОУ «Сартанская средняя общеобразовательная школа», п. Юнкюр,*
E-mail: sobakina.evdokiya@mail.ru

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ИГР

Статья посвящена проблеме поиска эффективного средства развития двигательных навыков у младших школьников. В качестве варианта решения вопроса рассматриваются танцевальные игры на занятиях ритмики как средство развития двигательных навыков. Целью статьи является применение танцевальных игр как средства развития двигательных навыков у младших школьников на занятиях ритмики в 3 классе. Дается описание проведения обследования по методике «Выявление двигательных навыков и умений» Е.Н. Степанович и по тестированию «Определение возможностей овладения опорно-двигательным аппаратом» Т.А. Барышниковой. Эффективные результаты определяются, если подобрать методический инструментарий для выявления уровня развития двигательных навыков младших школьников и провести обследование. Приводится комплекс танцевальных игр, которые создадут благоприятные условия для развития двигательных навыков.

Ключевые слова: **двигательные навыки и умения, младший школьник, танцевальные игры, музыкально-подвижная игра, ритмика.**

В последнее время в общеобразовательных учреждениях можно проследить случаи, когда школьники много сидят на занятиях, мало двигаются, больше находятся в статической позе. Ухудшается здоровье детей. По данным научных исследований, лишь около 10% детей можно считать здоровыми, а около 40% страдают хроническими заболеваниями [1]. Резко прогрессируют болезни сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем вследствии недостаточной двигательной активности детей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования укрепление физического и духовного здоровья обучающихся выделено в качестве одного из основных требований. В связи с этим одной из дополнительных услуг являются занятия ритмикой, на которых с помощью танцевальных игр ребенок помимо музыкального и двигательного образования получает мощный оздоровительный комплекс, в том числе осуществляется коррекция различных отклонений в опорно-двигательном аппарате – осанки и плоскостопия. Это содействует и развитию органов дыхания, кровообращения, сердечно-сосудистой системы. Активная физическая нагрузка благоприятно содействует развитию двигательных способностей и физических данных детей.

Цель исследования – рассмотреть специфику применения танцевальных игр как средства развития двигательных навыков у младших школьников на занятиях ритмики.

Методологической основой исследования являются научные труды в области физиологии, психологии и педагогики, которые доказывают, что обучение человека осуществляется в соответствии с закономерностями формирования и развития двигательных умений и навыков (И.С. Сеченов, И.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Е.П. Ильин) [2; 3; 4]. В сфере ритмической гимнастики следует назвать труды родоначальников системы музыкально-ритмического воспитания: Э.Ж. Далькроз, Н.Г. Александрова, Е.В. Конорова, Г.С. Франио [5; 6]. Влияние общей благотворной физиологии танца на организм человека изучали А.Н. Брусницына, Т. И. Васильева, М.В. Левин, С.В. Казначеев, А.С. Фомин и другие [7; 8].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, теоретических исследований определен педагогический потенциал танцевальной игры как эффективного средства развития двигательных навыков в младшем школьном возрасте.

Таблица 1

Результаты обследования двигательных навыков и умений

№	Номера испытуемых	Танцевальный шаг	Гибкость	Прыжок	Муз.-ритмическая координация	Общий балл	Средний балл
1	001	4	4	3	4	15	3,75
2	002	4	4	3	4	15	3,75
3	003	3	3	3	3	12	3
4	004	4	4	3	3	14	3,5
5	005	3	4	3	4	14	3,5
6	006	3	4	4	4	15	3,75
7	007	3	3	3	3	12	3
8	008	4	4	4	4	16	4
9	009	5	4	3	4	16	4
10	010	4	4	4	4	16	4

Работа проведена среди 3-х классов (10 обучающихся) МБОУ «Вилюйская начальная общеобразовательная школа № 1 имени Г.И. Чиряева» города Вилюйска. Материальная база обучения: кабинет ритмики, оснащенная зеркалами; музыкально-технические средства обучения с соответствующей акустикой.

Задачи исследования:

– подобрать методический инструментарий для выявления уровня развития двигательных навыков младших школьников и провести обследование;

– сделать анализ результатов исследования;

– определить особенности применения танцевальных игр как средства развития двигательных навыков у детей.

1. Методика «Выявление двигательных навыков и умений» учителя ритмики Е.Н. Степанович.

Данная методика предназначена для оценки двигательных навыков и умений, обучающихся по следующим критериям: танцевальный шаг, гибкость, прыжок, музыкально-ритмическая координация. Оценка диагностики по баллам распределяются по уровням: низкий уровень – 3 балла, средний – 4 и высокий – 5.

Результаты обследования выявили, что 80% обучающихся имеют средний уровень двигательных навыков, 20% – низкий уровень. Дети с высоким уровнем не определены.

2. Тест «Определение возможностей овладения опорно-двигательным аппаратом» Т.А. Барышниковой [9].

Цель данной методики – выявление физических возможностей овладения опорно-двигательным аппаратом. Тест состоит из 8 специальных упражнений, которые определяют подвижность шейного отдела позвоночника; мышц плечевого пояса и суставов; локтевого сустава и мышц плеча (предплечья); лучезапястного сустава, эластичности мышц кисти и предплечья; голеностопного сустава и икроножных мышц стопы; гибкости позвоночника; тазобедренных суставов и мышц бедра; коленных суставов.

Оценка диагностики по баллам распределяются по уровням: высокий – 3 балла, средний – 2 балла, низкий – 1 балл.

У 80% детей показатели находятся в норме, в то время как 20% они ниже. Детей с высоким уровнем состояния опорно-двигательного аппарата не наблюдалось.

Таблица 3

Сводное распределение уровней развития двигательных навыков у детей

Уровни	Количество детей
Высокий	2 (13,3%)
Средний	6 (66,7%)
Низкий	2 (20%)

По сводным результатам примененных методик можно сделать вывод о том, что у 70% младших школьников уровень двигательных навыков и умений находится примерно на среднем уровне; выявлено 20% обучающиеся с низкими показателями, это связано с тем, что они очень пассивны, у них сидячий образ жизни. Причиной тому представляются карантинные меры против распространения коронавирусной инфекции, как правило, это переход на дистанционное обучение. Инфекционные заболевания, такие как COVID-19, могут существенно влиять на условия, в которых растут и развиваются дети. Разрыв дружеских отношений, нарушение распорядка дня и разделение общества в целом могут иметь негативные последствия для благополучия, общего физического развития детей.

Резюмируя и тоги диагностики, отметим, что на следующем этапе эксперимента мы представим организацию и методическое обеспечение танцевальных игр как один из вариантов разрешения проблемы исследования.

Нас интересовали в первую очередь дети с низким уровнем развития двигательных навыков. Проведены специальные учебно-экспериментальные занятия с определением особенностей применения танцевальных игр как средства развития двигательных навыков. Общедидактический подход предусматривает систематизацию физических упражнений с последовательным повышением нагрузки и сложности игр. Всего проведено 15 занятий.

Рассмотрим пример занятия «Игра по станциям», чтобы показать выборочно основные формы работы, средства и методические приемы.

Задачи:

– научить танцевальным прыжкам;

Таблица 2

Результаты обследования физических возможностей овладения опорно-двигательным аппаратом

№	Номера испытуемых	1			2		3	4		5		6		7		8		Общий балл	Средний балл
		А	Б	В	А	Б	А	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б		
1.	001	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	36	2,2
2.	002	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	3	2	36	2,2
3.	003	3	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	23	1,4
4.	004	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	2
5.	005	3	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	26	1,6
6.	006	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	35	2,1
7.	007	3	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	23	1,4
8.	008	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	36	2,2
9.	009	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	38	2,3
10.	010	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	38	2,3

– развивать двигательные навыки, такие как сила, выносливость, точность, глазомер;

– совершенствовать навыки координации и пространственной ориентации.

Ход занятия:

Вводная часть. Дети входят в зал. Построение. Поклон. Вступительное слово педагога: Ребята, сегодня всех ждет невероятное путешествие в игровой город (Игроград). Для поездки у меня есть дорожная карта, где указаны станции, на которые мы поедем с вами.

Основная часть: 1. Станция «Игроритмика». Мы с вами приехали на станцию «Игроритмика», и я предлагаю вам сыграть в музыкально-подвижную игру «Запев-припев». Для этого нам нужно сформировать 2 команды (напоминание о правилах игры). Музыкально-подвижная игра «Запев-припев». На запев (куплет) дети двигаются по кругу строевым шагом, размахивая флажками над головой. На припев они поворачиваются лицом в круг, встают на одно колено и стучат палочками флажка по полу в такт музыки. Команде, где игрок допускает ошибку, дается штрафное очко. Команда с меньшим количеством штрафных очков или не получившая их, выигрывает. Ребята, мы снова остановились и добрались до станции «Игротека». Станция «Игротека». Дети садятся на колени лицом в круг. Педагог проводит ритмические игры: «Рыбка», «Гром». Станция «Игроразминка». Впереди другие маршруты. 1. Звучит музыка, дети встают (флажки остаются в круге), вращаются на танцевальной линии и делают разминку по кругу. 2. Они перестраиваются в колонну по 4 и размыкаются в стороны. 3. Проводится разминка «Зарядка» в середине зала. Ребята, мы добрались на самую долгожданную станцию – «Игротанцы». Здесь мы с вами можем исполнить ваши любимые танцы. Исполняются танцы «Сара-бара-бу» и «Бабка Ёжка». Молодцы, все старались, и у нас на карте следующая станция – «Музыкальная игра», для этой игры мы должны снова перестроиться по кругу. Под музыку дети перестраиваются в круг. Проводится музыкальная игра «Весёлый бубен». Выбираются 3 ребёнка, которые ведут и стоят в кругу, учитель даёт им бубны. В первой части музыки дети, стоящие во внешнем круге, движутся лицом к кругу. В это время водящие, играя в ритм музыке в бубне, делают «пружинку». Во второй части музыки те, кто стоит во внешнем круге, хлопают в ладоши, в то время как водящие исполняют «галоп» и в конце останавливаются. В третьей части водящие продвигаются к стоящему перед ним ребёнку, дают ему бубен (остальные делают «пружинку») и, держась за бубен, кружатся в прыжках (подскок) (в это время все хлопают). Потом водящий меняется с парой местами, и другой водящий уходит спиной в круг. Все при этом машут правой рукой – «До свидания». Игра повторяется 2 раза. Станция «Игромассаж». Ребята, мы незаметно добрались до последней станции – «Игромассаж». Вы все прекрасно танцевали, усердно выполняли разные задания и упражнения. Пришло время расслабиться и отдохнуть. Сейчас все сядьте по кругу на колени, один за другим. Я прочитаю стихотворение, а вы старательно выполняйте движения, чтобы массаж понравился вашему соседу. Проводится игра с самомассажем «Цыпы».

Заключительная часть: Дети разворачиваются лицом к учителю, становятся удобно (врассыпную), делают реверанс и аплодируют.

Таким образом, проведенные учебно-экспериментальные упражнения включали в себя различные виды игровых заданий. Это является главным моментом работы, так как в младшем школьном возрасте игра наряду с учением занимает важное место в развитии ребенка, именно двигательные танцевальные игры способны пробудить в детях интерес к физической культуре, здоровому образу жизни.

В качестве итога сравнивали результаты до и после эксперимента, которые показали улучшение уровневых показателей (рис. 1).

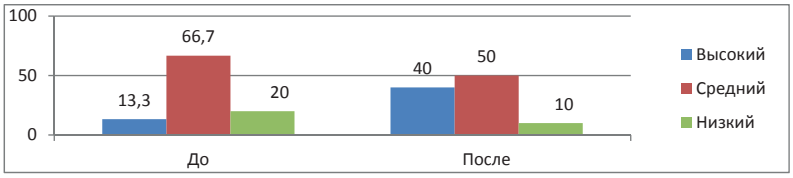


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов контрольного среза до и после эксперимента, %

Эксперимент выявил, что разница показателей высокого уровня составляет 26,7%, среднего уровня – 16,7%, низкого – 10%.

Применение танцевальных игр как средства развития двигательных навыков на занятиях ритмики было эффективным. Об этом говорят положительные отзывы детей и те изменения, которые наблюдаются в ходе занятий. Занятия могут проводиться квалифицированными педагогами дополнительного образования, учителями и хореографами.

Акцентируя показатели контрольного среза, мы можем сделать вывод о том, что танцевальные игры развивают двигательные навыки и умения. Мы не считаем наш результат законченным. Необходимо и далее разрабатывать и усовершенствовать приемы и методы развития двигательных навыков и умений в зависимости от индивидуальных особенностей и физических данных каждого младшего школьника.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. *Спортивный вектор физического воспитания в российской школе*: монография. Москва: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006.
2. Сеченов И.М. *Рефлексы головного мозга*. Москва: АСТ, 2015.
3. Павлов И.П. *Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности*. Москва: УЧПЕДГИЗ, 1950.
4. Лесгафт П.Ф. *Психология нравственного и физического воспитания*. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998.
5. Конорова Е.В. *Ритмика*. Москва: Музыка, 2012.
6. Франио Г. *Роль ритмики в эстетическом воспитании детей*. Москва: Советский композитор, 2000.
7. Васильева Т.И. *Балетная осанка – основа хореографического воспитания детей*. Москва: Искусство, 2012.
8. Левин М.В. *Гимнастика в хореографической школе*. Москва: Терра-спорт, 2001.
9. Барышникова Т.А. *Азбука хореографии*. Москва: Рольф, 2006.

References

1. Bal'sevich V.K. *Sportivnyj vektor fizicheskogo vospitaniya v rossijskoj shkole*: monografiya. Moskva: Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury i sporta, 2006.
2. Sechenov I.M. *Refleksy golovnogo mozga*. Moskva: AST, 2015.
3. Pavlov I.P. *Izbrannye trudy po fiziologii vysshej nervnoj deyatel'nosti*. Moskva: UChPEDGIZ, 1950.
4. Lesgaft P.F. *Psihologiya nravstvennogo i fizicheskogo vospitaniya*. Voronezh: MOD`EK; Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1998.
5. Konorova E.V. *Ritmika*. Moskva: Muzyka, 2012.
6. Franio G. *Rol' ritmiki v `esteticheskom vospitanii detej*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 2000.
7. Vasil'eva T.I. *Baletnaya osanka – osnova horeograficheskogo vospitaniya detej*. Moskva: Iskusstvo, 2012.
8. Levin M.V. *Gimnastika v horeograficheskoj shkole*. Moskva: Terra-sport, 2001.
9. Baryshnikova T.A. *Azbuka horeografii*. Moskva: Rol'f, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-279-283

Muss G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: gnmuss@ya.ru*

Rusakova T.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: rus-tg@ya.ru*

Kucheruk D.V., *postgraduate, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: d.kucheruk@yandex.ru*

FORMATION OF TEAM ORIENTATION IN CONDITIONS OF CONTINUITY OF HIGHER EDUCATION AND INTERNAL LEARNING. The competence “ability to work in a team” – team orientation – is one of the most demanded in the modern world, which, in contrast to the typical cooperation in the recent past, allows to make work more effective. The problem analyzed in the article is of decisive importance for the formation of a system of continuity in the field of professional training of specialists at a university and their professional development directly in production in the process of in-house training. The purpose of the study is to develop a

theoretical model of the continuity of higher education and in-house training; selection and description of forms, means and mechanisms for the continuity of specialist training; approbation of the model of continuity of higher education and in-house training in the conditions of a pedagogical university; a predictive description of the prospects for the development of this area of research.

Key words: **team orientation, in-house training, university student, young specialist, continuity of training, continuous professional education.**

***Г.Н. Мусс**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: gnmuss@ya.ru*
***Т.Г. Русакова,** д-р пед. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: rus-tg@ya.ru*
***Д.В. Кучерук,** аспирант, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: d.kucheruk@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНДООРИЕНТИРОВАННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Компетенция «умение работать в команде» – командоориентированность – одна из наиболее востребованных в современном мире, которая, в отличие от типичного для недавнего прошлого сотрудничества, позволяет сделать работу более эффективной. Проблема, анализируемая в этой статье, имеет решающее значение для формирования системы преемственности в области профессиональной подготовки специалистов в вузе и их профессионального развития непосредственно на производстве в процессе внутрифирменного обучения. Цель исследования – разработка теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения; подбор и описание форм, средств и механизмов преемственности обучения специалиста; апробация модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения в условиях педагогического университета; прогностическое описание перспектив развития данного направления исследований.

Ключевые слова: **командоориентированность, внутрифирменное обучение, студент вуза, молодой специалист, преемственность обучения, непрерывное профессиональное образование.**

В условиях высшего образования у обучающихся формируется ряд универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых молодому специалисту для работы в разных сферах экономики, производства, культуры. Однако их набор не всегда определяет эффективность выпускника, поскольку постоянно меняющиеся условия жизни и производства требуют новых, так называемых софт-компетенций, среди которых ведущие позиции занимают креативность и командоориентированность.

Цель исследования – разработка теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения; подбор и описание форм, средств и механизмов преемственности обучения специалиста; апробация модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения в условиях педагогического университета; прогностическое описание перспектив развития данного направления исследований.

Учреждения высшего образования в рамках реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов не могут подготовить обучающихся к ситуациям и неожиданным профессиональным задачам, требующим от них креативных творческих решений или командной работы. Поэтому многие российские компании стали практиковать внутрифирменное обучение – особую форму организации подготовки персонала организации в условиях вариативности.

В последние годы назрела необходимость разработки в компании системы внутрифирменного обучения персонала. Для этого организации используют интегрированное обучение, совмещенное с организационным развитием и ориентированное на конкретные изменения личности, необходимые для развития компании – умение работать в группе, коммуникативные навыки, умения разрешать проблемы, быстро и творчески адаптироваться к новым условиям (инструментам, техникам). Эффективность внутрифирменного обучения в значительной степени обусловлена готовностью специалиста к этому явлению и зависит от того, на каком уровне сформированы у него гибкие компетенции.

Исследование вопросов преемственности профессиональной подготовки студента в вузе и его внутрифирменного обучения показало, что существует ряд проблем, решение которых находится в зоне компетентности вуза: во-первых, это мотивация студента на обучение через всю жизнь, учитывающая перспективные изменения всех сфер его жизни; во-вторых, понимание студентом своих сильных сторон, в частности осознание своего индивидуального стиля овладения знаниями (функционального, личностного, авторитарного или проектного); в-третьих, понимание сути корпоративной культуры, для которой внутрифирменное обучение является средством трансляции ценностей и смыслов организации в процессе ее развития; в-четвертых, использование в образовательной среде вуза характерных для внутрифирменного обучения методов, направленных на стимулирование и удовлетворение конкретных потребностей личности в самообразовании.

Внутрифирменное обучение кадров (ранее у нас в стране использовалось понятие «внутрипроизводственное обучение») иногда отождествляют с дополнительным образованием и ускоренной профессиональной подготовкой. В системе непрерывного профессионального образования внутрифирменное обучение не является уровнем, однако позволяет интегрировать выпускника в производственную сферу с максимальной эффективностью.

Минтруда диктует работодателю, какие требования он должен предъявить молодому специалисту: профессиональные стандарты обязательны к применению работодателями в части требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, если они установлены Трудовым кодексом Российской Федерации, другими федеральными законами или иными нормативными правовыми актами Российской Федерации (ч. 1 ст. 195.3 ТК РФ) [1]; характеристики квалификации, которые содержатся в профессиональных стандартах, обязательность применения которых не установлена в соответствии с ч. 1 ст. 195.3 ТК РФ, могут использоваться работодателями в качестве основы для определения требований к квалификации работников с учетом особенностей выполняемых ими трудовых функций, обусловленных применяемыми технологиями и принятой организацией производства и труда (ч. 2 80 ст. 195.3 ТК РФ) [1]; для определения соответствия квалификации работника или лица, претендующего на осуществление определенного вида трудовой деятельности, положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, проводится независимая оценка квалификации (п. 3, п. 7 ст. 2, ст. 4 Федерального закона от 03.07.2016 N 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации)» [2].

Командоориентированность как одна из ключевых компетенций, востребованных современными организациями разных уровней и профилей в условиях внутрифирменного обучения, может стать фоновой целью, определяющей формы организации образовательного процесса и выбор его технологий. Исследование процесса формирования у студентов вуза и сотрудников организации навыков командной работы в процессе внутрифирменного обучения в рамках разработки проблемы преемственности связано с решением конкретных задач: выявлением индикаторов сформированности умения работать в команде, определением роли внешних и внутренних факторов данного процесса (тренинги как инструмент развития навыков и личная осознанность обучающихся), выявлением критериев создания социокультурных и психолого-педагогических условий командообразования в организации, разработкой модуля программ внутрифирменного обучения, ориентированного на формирование у обучающихся навыков командной работы.

Проблема командообразования изучалась в разных странах, в том числе в Российской Федерации [3, с. 88 – 89]. Умение работать в команде – ценное качество, привлекающее работодателей. Особенно заметным это стало на фоне всеобщей индивидуализации, появления в компаниях одиночек-«супервезд», которые великолепно справляются со своими функциями, но совершенно не способны к командной работе. Командоориентированность как одна из ключевых компетенций, востребованных современными организациями разных уровней и профилей, в условиях внутрифирменного обучения может стать фоновой целью, определяющей формы организации образовательного процесса и выбор технологий обучения. Внедрение в педагогический процесс элементов командообразования позволит формировать у слушателей курсов такие компетенции, как hard, soft и selfskills, мотивация и целеполагание, способность к организации и планированию своей деятельности в условиях коллективной работы, самоконтроль и самооценка, готовность к совместному творчеству, умение взаимодействовать, развитый эмоциональный интеллект, глокальность и адаптивность и др. Эти качества обеспечивают, в свою очередь, самоконтроль и самостоятельную корректировку командой своей деятельности [4; 5]. Поэтому формирование навыков работы в команде надо осуществлять уже на этапе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях вуза. Известно, что проблема формирования командоориентированности связана с вопросами психологической совместимости членов команды.

Исследование вопросов преемственности профессиональной подготовки студента в вузе и его внутрифирменного обучения показало, что существует ряд

проблем, решение которых находится в зоне компетентности вуза. Одной из существенных проблем является недостаточная мотивация студента на обучение через всю жизнь, учитывающая перспективные изменения всех сфер его жизни. Понимание студентом своих сильных сторон, в частности осознание своего индивидуального стиля овладения знаниями (функционального, личностного, авторитарного или проектного), сформированное в стенах вуза, позволяет в рамках внутрифирменного обучения повысить уровень его конкурентоспособности и поднять планку амбиций, что обеспечит большую степень лояльности работника организации.

Наличие в образовательной организации системы воспитательной работы, направленной на формирование у студентов общих культурных ценностей, определяет готовность выпускника к принятию корпоративной культуры организации или производства, где он начинает профессиональную деятельность, для которой внутрифирменное обучение является средством трансляции ценностей и смыслов организации в процессе ее развития. Использование в образовательной среде вуза характерных для внутрифирменного обучения методов, направленных на стимулирование и удовлетворение конкретных потребностей личности в образовании обеспечивает преемственность профессионального развития и совершенствования профессиональных и софт-компетенций молодого специалиста.

Теоретическая модель преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения основывается на кластерном подходе, позволяющим создать так называемый образовательный инновационный кластер. Он сможет интегрировать субъектов многих отраслей жизнедеятельности: профилей подготовки специалистов и ведомственной принадлежности (исследовательские институты, высшие учебные заведения и иные заведения). При этом «все участники цепочки от начала разработки до инновационного готового продукта находятся в постоянном взаимодействии» [6, с. 164 – 165].

Изучение проблемы опирается на исследования А.В. Батаршева, С.М. Годника, Ю.А. Кустова, В.С Леднева, И.Я. Лернера, А.Г. Мороза, Л.О. Филатовой и др. [7]. Ее теоретико-методологическую основу составили работы отечественных (А.В. Кирьяковой (1996), С.Ф. Анисимова (1970), К.А. Абульхановой-Славской (1980), А.Г. Здравомыслова (1986), Д.А. Леонтьева (2003)), а также зарубежных исследователей (Ф. Клакхон и Ф.Стродбек (Kluckhohn, Strodbeck, 1961)). Определенный вклад в ее разработку внесли преподаватели и ученые Оренбургского государственного педагогического университета (Кучерук Д.В., Мусс Г.Н., Русакова Т.Г. [8; 9]). Авторами статьи помимо этого изучен компетентностный подход к формированию профессиональных качеств личности [10 – 13], проанализированы современные исследования внутрифирменного обучения и корпоративной культуры [14; 15].

Отсутствие фундаментальных исследований в направлении разработки прикладных моделей преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения усложняет процесс быстрого включения молодых специалистов – выпускников вузов в производственные процессы, связанные с его профессиональной деятельностью, которые обусловлены экономической нестабильностью и социокультурными трансформациями. Апробация теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения обеспечит её комплиментарность в систему высшего образования и дополнительного профессионального образования.

Для достижения цели и решения проблемы исследования были использованы следующие общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и конкретно-научные (анкетирование и интервьюирование преподавателей и студентов вузов, работодателей; педагогическое моделирование), позволяющие проанализировать имеющуюся ситуацию, дать её педагогическую интерпретацию и предложить возможные пути решения в рамках ведущего для исследования личностно-деятельностного подхода. В качестве референтной группы была выбрана группа студентов, обучающихся заочно в институте дошкольного и начального образования педагогического университета по профилям «Начальное образование» и «Дошкольное образование», всего 27 человек. Студенты – женщины 25 – 45 лет, имеющие опыт работы по специальности от 3 до 27 лет. Среднее специальное образование по профилям подготовки имеют 74%, непрофильное, соответственно, 26% студентов-бакалавров.

Осознанное целеполагание, системная оценка профессиональных компетенций, тренинги и прочие мероприятия для снятия конфликтов являются критериями эффективности описанного выше процесса. В ходе формирования навыков работы в команде у студентов и преподавателей преодолевались стандартные для начинающей команды стереотипы: в работе команды не должно быть дискомфорта (в то время как в ситуации неопределенности дискомфорт неизбежен, и необходимо формировать у обучающихся способность к вариативному поведению); в команде необходимо учиться вырабатывать стандарты взаимодействия в конфликтной ситуации, в команде всегда высокая сплоченность (сплоченность может быть основана на согласованной единой цели и правилах взаимодействия; в творческой команде средний уровень конфликтности неизбежен); детерминантной поведения в команде в команде является личная и коллективная ответственность, базирующаяся на требованиях профессиональных стандартов, правилах корпоративного взаимодействия (поэтому работа шла по формированию навыка эффективного планирования процесса и соответствия взятым на себя обязательствам) и др.

Основной целью создания теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения является определение эффективной совокупности форм, средств и механизмов преемственности обучения специалиста на этапе его профессионального становления в вузе. Целеобразование в области профессиональной подготовки студентов также должно быть сопряжено с вопросами самообразования и формированием умения постоянного приобретения новых компетенций.

Система внутрифирменной подготовки может быть успешной только в том случае, если будет проанализировано существующее положение организации, оценена перспектива и сформирован образ желаемого будущего, спрогнозированы изменения, подготовлены проекты изменений, определены сроки и затраты. Это обусловливает привлечение в образовательный процесс работодателей, которые связывают в сознании обучающихся образовательные и производственные процессы, запускают механизм преемственности вузовского образования и внутрифирменного обучения.

Рассмотрим формы, средства и механизмы преемственности обучения специалиста на этапе его профессиональной подготовки в вузе и в процессе внутрифирменного обучения.

Основным механизмом выступает преемственное согласование учебных планов и программ вуза, программ и курсов повышения квалификации и программ внутрифирменного обучения. Такое согласование приводит к тому, что студент целенаправленно занимается одним видом профессиональной деятельности, приобретает и совершенствует необходимые компетенции.

Рассмотрим виды внутрифирменного обучения, элементы которого возможно реализовывать на вузовском этапе подготовки специалистов. Н.Е. Папонова выделяет разновидности внутрифирменного обучения, направленные на «обучение работников, недавно нанятых, образование в контексте повышения квалификации, обучение кадрового резерва и/или для кадровых ротаций, обучение как создание работникам условий для освоения новых профессиональных обязанностей и/или видов профессиональной деятельности» [16]. Обучение вновь прибывших, будь то производство, фирма или образовательная организация, представляет собой их погружение в субкультуру и специфику профессии. Такое погружение предполагает профессионально- и социально ориентированную адаптацию будущего или действующего специалиста к вариативным условиям профессиональной деятельности как средство построения индивидуальной траектории развития внутри этой сами профессии. В данном аспекте важным фактором «погружения» в корпоративную культуру становится принятие организационной структурой учреждения, а также обозначенных в стратегии ее развития миссии основных направлений, задач и пр. деятельности.

Обучение – процесс приобретения новых компетенций и повышения уровня компетентности. В образовательной организации смысл данного вида внутрифирменного обучения понятен: студент пришел, чтобы овладеть профессией на компетентностном уровне. В компании же внутрифирменное обучение целесообразно тогда, когда трудовые действия, навыки и знания работника становятся препятствием для выполнения должностных обязанностей; когда компетентностная модель претерпевает изменения в связи с переходом на новую должность; когда специалист пришел в компанию, не имея набора необходимых компетенций, поскольку обучался другой специальности. Опираясь на идею о том, что существует так называемое «ядро компетенций», детерминирующее выполнение профессиональной деятельности (как в привычных, так и в вариативных условиях) осуществляется на базе интеграции знаний и умений, а также опыта деятельности, отношений и т.д., считается, что универсальные и общепрофессиональные компетенции формируются на этапе подготовки в вузе. Собственно профессиональные компетенции и есть та часть профессиональной подготовки, которая в условиях преемственности вузовской подготовки и внутрифирменного обучения способна привести к эффективной и быстрой интеграции выпускника вуза в производственные отношения, максимально реализовать себя как работника и члена команды.

Содержание дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки зачастую направлено на овладение слушателями базовыми и профессиональными компетенциями, необходимыми для освоения другого вида деятельности, связанного частично или вовсе не связанного с полученными ранее. Целью переподготовки может быть ротация кадров или освоение ими новых видов деятельности. Переподготовка в традиционном смысле может быть неэффективной, поскольку не учитывает специфику конкретного производства. Поэтому в кластере «вуз-производство» организация курсов профпереподготовки с использованием кадрового, производственного и других ресурсов всех организаций, входящих в кластер, способна дать максимальный эффект.

В рамках данных видов внутрифирменного обучения, согласованно взаимодействующих с системой вузовской подготовки специалистов, можно выделить основные направления повышения качества человеческого ресурса и его интеграции:

1) непрерывное обучение как основная форма поддержания компетентности на необходимом для производства уровне. В вузе обучение осуществляется в рамках аудиторных (лекции, семинары) и внеаудиторных занятий (самоподготовка), на практике, в том числе и производственной. Внутри компании молодой специалист имеет возможность продолжать обучение как с отрывом, так и без отрыва от производства, посещая закрытые и открытые семинары и курсы;

2) скоординированное обучение предусматривает работу с теми специалистами и/или обучающимися, которые в перспективе будут представлять основу для развития организации и/или учреждения. В вузе к таковой группе относятся стипендиаты разных уровней. Для выработки у них навыков командной работы студентов включают в проектную деятельность;

3) программы развития организации, способствующие развитию кадрового потенциала и выявляющие активных работников, стремящихся к саморазвитию и совершенствованию своих навыков и знаний. Они имеют характер подготовки кадрового резерва и направлены на развитие общего интеллектуального, профессионального и образовательного уровня сотрудников. При этом имеют опосредованной целью социальное развитие работников, их самообразование и самовыражение;

4) программы повышения квалификации, выстроенные на основе преемственности целевого и содержательного компонентов образования. Такие программы позволяют получить как узкопрофильные знания, необходимые для выполнения функционала непосредственно сейчас и в данных условиях, так и дополняющие основные компетенции социальные, познавательные, коммуникативные, и управленческие и иные навыки, которые могут стать компенсаторными в условиях нынешней профессиональной деятельности.

Преемственность вузовского образования и внутрифирменного обучения существует и на уровне методов обучения. Среди них наиболее известны следующие методы:

– обучения «без отрыва от производства», подразумевающие целенаправленное приобретение опыта в контексте выполнения должностных обязанностей. Как то: производственный (включая по технике безопасности) инструктаж, описание диспозиций, связанных со сменой рабочего места, смена функционала работника, переведенного качестве помощника и/или ассистента, наставничество, подготовку в проектных группах;

– обучения «с отрывом от производства» (осуществляется специалистами организации и/или внешними специалистами, экспертами, с выездом или без него). Универсальные методы обучения могут использоваться и в вузе, и на производстве. Это лекции, презентации, дискуссии, деловые игры всех типов (ролевые, имитационные, моделирующие), тренинги. В последнее время актуализировался коучинг;

– отдельное место занимает обучение по созданию и развитию команды, требующее участия специалиста по выстраиванию отношений в коллективе.

Результатом исследования является теоретическая модель формирования команды в современной образовательной организации. Апробация теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения обеспечила её комплиментарность в систему высшего образования и дополнительного профессионального образования. На основе полученных теоретических выводов и практического опыта будет реализована модель преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения. Предположение строится на теоретико-методологической и научно-практической базе, в основе которой – понимание, что в настоящее время сосуществуют две модели взаимодействия. Превалирует первая – патернализм, в которой решения принимаются высшим менеджментом и транслируются иерархически вниз, если речь идет об отдельной организации или сфере. Эта модель работает, но она потеряла актуальность в контексте идеи деятельного человека. Вторая модель – синергетическая, предполагающая централизованное принятие решений и контроль трудовой дисциплины. Данная модель является идеализированной. Процедура моделирования деятельности по реализации модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения будет представлена как развитие механизмов стратегического и проектного управления, которое позволит повысить эффективность системы принимаемых решений за счет привнесения гибкости синергетической модели в патерналистскую на разных этапах управления ею.

Заявленный проект позволит сконструировать и/ или отобрать из имеющихся формы, средства и механизмы преемственности обучения специалиста, усиливающие феномен hard, soft и selfskills. Hardskills – профессиональные навыки, которые необходимы для выполнения конкретной работы. Они формируются в процессе получения образования в университете, могут быть измерены путем проведения экзамена и в количественном выражении отражаются в документе об образовании (дипломе). К простейшим hardskills мы относим функциональную грамотность, смысловое чтение, знание иностранного языка, продукта, рабочей программы, образовательных стандартов и т.п. Softskills – это универсальные компетенции, приобретаемые в процессе профессионального опыта: критическое мышление; умение работать в команде; многозадачность; лидерство и пр. Selfskills – личные качества, детерминированные темпераментом, характером человека, его индивидуально-типологическими особенностями. К ним относятся интеллектуальные, социальные и волевыекомпетенции: решительность; аналитические способности; коммуникабельность; креативность; пунктуальность и т. п. Результатом проекта является разработанная и апробированная в условиях педагогического университета модель преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения. Авторами показана совокупность форм, средств и механизмов преемственности обученияспециалиста на этапе его профессионального становления в вузе в контексте новой парадигмы менеджмента.

Научная новизна исследования заключается в уточнении направлений преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения в формировании у выпускников вузов умения работать в команде, обосновании теоретической модели преемственности. Теоретическая значимость результатов исследования: обогащен понятийный аппарат теории профессионального обучения за счет уточнения понятий «внутрифирменное обучение» и «командная работа»; выделены критерии hardskills, softskills и selfskills, позволяющие конструировать и/ или отбирать из имеющихся формы, средства и механизмы преемственности обучения специалиста, определен компонентно-целевой состав теоретической модели преемственности высшего образования и внутрифирменного обучения, включающий целевой, содержательный и результативный блоки, показана преемственность инновационных и уже зарекомендовавших себя в отечественной педагогике форм, средств и методов формирования навыков командной работы в образовательном процессе. Практическая значимость результатов исследования заключается в согласовании основной образовательной программы УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки с проектированием и реализацией дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Библиографический список

1. *Трудовой кодекс Российской Федерации*. Available at: http://TKodeksRF.ru
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://zakonobobrazova nii.ru/
3. Шкунова А.А., Колода С.А. Командообразование как исследовательский проект студентов в курсе «Организационное поведение». *Вестник Мининского университета*. 2015; № 4: 88 – 96.
4. Charles J. Margerison. *Team Leadership: A guide to Success with Team Management Systems.* Thomson Learning (EMEA), 2002.
5. *Education and Social Progress. Skills for Social Progress The Power of Social and Emotional Skills.* Available at: http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm
6. Терешин Е.М., Володин В.М. Современная дефиниция понятия «кластер» и подходы к формализации этого явления. *Экономические науки.* 2010; № 2 (63): 164 – 167.
7. Филатова Л.О. *Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях профильного обучения в старшем звене средней школы.* Москва: Лаборатория базовых знаний, 2005.
8. Rusakova T., Muss G., Miroshnikova D., Kucheruk D. In-company training in lifelong learning. *ICERI 2020 Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation, november 9th-10th,* Spain, 2020: 3555 – 3562.
9. Rusakova T., Muss G., Miroshnikova D., Sharycheva M. Formation of teamwork skills among company staff in the process of in-company learning. *ICERI 2020 Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation, november 9th-10th,* Spain, 2020: 3730 – 3739.
10. *Государственный стандарт Р ИСО 10015-2007 Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению.* Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200062244
11. Королькова С.А. Компетентностный подход в профессиональном обучении. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 6: Университетское образование. 2008; № 11: 29 – 33.
12. Спенсер-мл. Лайл М., Спенсер Сайн М. *Компетенции на работе.* Перевод с английского. Москва: HIPPO, 2005.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 58 – 64.
14. Патутина Н.А. Внутрифирменное обучение как основная форма реализации корпоративного образования. *Науковедение.* Интернет-журнал. 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrifirmennoe-obuchenie-kak-osnovnaya-forma-realizatsii-korporativnogo-obrazovaniya
15. Куликова Е.А., Ковалёв А.А. Внутрифирменное обучение: теория и практика. *Материалы научно-технической конференции, посвященной 55-летию УрГУПС.* Екатеринбург: Уральский государственный университет путей сообщения, 2011: 248 – 258.
16. Папонова Н.Е. *Построение системы оценки персонала:* практическое пособие. Москва: Финпресс, 2009.

References

1. *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii*. Available at: http://TKodeksRF.ru
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://zakonobobrazova nii.ru/
3. Shkunova A.A., Koloda S.A. Komandoobrazovanie kak issledovatel'skij proekt studentov v kurse «Organizacionnoe povedenie». *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; № 4: 88 – 96.
4. Charles J. Margerison. *Team Leadership: A guide to Success with Team Management Systems.* Thomson Learning (EMEA), 2002.

5. *Education and Social Progress. Skills for Social Progress The Power of Social and Emotional Skills.* Available at: http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm
6. Tereshin E.M., Volodin V.M. Sovremennaya definiciya ponyatiya «klaster» i podhody k formalizacii `etogo yavleniya. *`Ekonomicheskie nauki*. 2010; № 2 (63): 164 – 167.
7. Filatova L.O. *Razvitie preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya v usloviyah profil'nogo obucheniya v starshem zvene srednej shkoly*. Moskva: Laboratoriya bazovyh znanij, 2005.
8. Rusakova T., Muss G., Miroshnikova D., Kucheruk D. In-company training in lifelong learning. *ICERI 2020 Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation, november 9th-10th,* Spain, 2020: 3555 – 3562.
9. Rusakova T., Muss G., Miroshnikova D., Sharycheva M. Formation of teamwork skills among company staff in the process of in-company learning. *ICERI 2020 Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation, november 9th-10th,* Spain, 2020: 3730 – 3739.
10. *Gosudarstvennyj standart R ISO 10015-2007 Menedzhment organizacii. Rukovodyaschie ukazaniya po obucheniyu*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/1200062244
11. Korol'kova S.A. Kompetentnostnyj podhod v professional'nom obuchenii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie. 2008; № 11: 29 – 33.
12. Spenser-ml. Lajl M., Spenser Sajn M. *Kompetencii na rabote.* Perevod s anglijskogo. Moskva: HIPPO, 2005.
13. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 58 – 64.
14. Patutina N.A. Vnutrifirmennoe obuchenie kak osnovnaya forma realizacii korporativnogo obrazovaniya. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrifirmennoe-obuchenie-kak-osnovnaya-forma-realizatsii-korporativnogo-obrazovaniya
15. Kulikova E.A., Kovalev A.A. Vnutrifirmennoe obuchenie: teoriya i praktika. *Materialy nauchno-tehnicheskoj konferencii, posvyaschennoj 55-letiyu UrGUPS*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2011: 248 – 258.
16. Paponova N.E. *Postroenie sistemy ocenki personala:* prakticheskoe posobie. Moskva: Finpress, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.05.21

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-283-285

***Nikolov N.O.**, PhD, Executive Secretary of the Publishing Department of the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Personnel (Chelyabinsk, Russia), E-mail: nikolov_1989@mail.ru*

AFFECTIVE SPHERE OF CONSCIOUSNESS AS A DRIVING FORCE OF THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC STYLE OF THINKING (HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE). The article examines an affective component of the psyche as an intrapersonal resource for the development of the scientific style of teachers' thinking. At the same time, an affective area means a whole complex of mental processes: an action of non-target (affective) will, emotions and feelings of an individual. The relevance of this research is largely tendentious and is determined by the requirements of modern national and federal projects in the field of education. This implies the demand for specialists with a high level of research culture. One of the key elements of this type of culture is the scientific style of thinking. At the same time, the development of this professional and personal neoplasm is possible in various ways. Based on the current economic situation, it is prudent to explore low-cost ways of development. In this light, the connection of irrational personal resources to the development of the rational area of thinking meets the indicated conditions. At the same time, this idea is based on scientific research that is significant for Russian pedagogy and psychology. The author's approach is based on the concept of L.S. Vygotsky on the unity of the affective and intellectual nature of the individual. Under the auspices of this idea, the author uses the method of reverse proof, as well as the method of explication. The demand for these methods is determined by the approaches that are imperfect in the content part, learning the technologies for the development of the scientific style of thinking in persons who become 25-35 years of age. The study also used the participatory observation method. The observation took place during the work of teachers in the framework of research teams. As a way of activating the affective processes of personality, the method of personification of various phenomena that teachers encountered in the process of working in research teams was used. It is found that the activation of the affective processes of a person allows him to improve his rational area of the psyche, in particular, to improve the scientific style of thinking of teachers.

Key words: **affective sphere of consciousness, scientific style of thinking, teachers, additional professional education.**

***Н.О. Николов**, PhD, ответств. секретарь издательского отдела Челябинского института переподготовки и повышения квалификации кадров, г. Челябинск, E-mail: nikolov_1989@mail.ru*

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ

В работе исследуется аффективная составляющая психики в качестве внутриличностного ресурса развития научного стиля мышления преподавателей. При этом под аффективной областью подразумевается целый комплекс психических процессов: действие нецелевой (аффективной) воли, эмоции и чувства личности. Актуальность данного исследования во многом тенденциозна и определяется требованием современных национальных и федеральных проектов в области образования. Подразумевается востребованность специалистов с высоким уровнем научно-исследовательской культурой. Одним из ключевых элементов данного вида культуры является научный стиль мышления. Вместе с тем развитие данного профессионально-личностного новообразования возможно различными путями. Исходя из современной экономической ситуации, разумно исследовать малозатратные способы развития. В данном свете подключение к развитию рациональной области мышления иррациональных личностных ресурсов отвечает обозначенным условиям. Данная идея вместе с тем опирается на значимые для российской педагогики и психологии научные исследования. В основу авторского подхода положена концепция Л.С. Выготского о единстве аффективной и интеллектуальной природы личности. Под покровительством данной идеи автором используется метод реверсивного доказывания, а также метод экспликации. Востребованность данных методов определяется несовершенными в содержательной части подходами, познающими технологии развития научного стиля мышления у преподавателей, чей возраст достигает 25 – 35 лет. Также в исследовании использовался метод включённого наблюдения, которое происходило в процессе работы преподавателей в рамках научно-исследовательских коллективов. В качестве способа активации аффективных процессов личности использовался метод персонификации различных явлений, с которыми преподаватели сталкивались в процессе работы в научно-исследовательских коллективах. Оценка повышения уровня научного стиля мышления проводилась посредством авторского инструментария «Анкета качества устной речи респондентов». Было выявлено, что активизация аффективных процессов личности позволяет совершенствовать её рациональную область психики, в частности – научный стиль мышления преподавателей.

Ключевые слова: **аффективная сфера сознания, научный стиль мышления, преподаватели, дополнительное профессиональное образование.**

Одной из тенденций современных проектов в области образования является развитие научно-исследовательской культуры молодых педагогов. Система дополнительного профессионального образования также заинтересована в совершенствовании профессиональных компетенций преподавателей по данному направлению. Стоит отметить, что ранее в предыдущих публикациях автора убедительно была доказана прямая взаимосвязь между развитием исследовательской культуры и научного стиля мышления. На этом основании подробно останавливаться на уточнении связи указанных явлений смысла нет. Также отметим, что по вполне очевидным обстоятельствам возникают вопросы о наиболее эффективных и экономичных мерах сопровождения данного процесса. В научной литературе в этой связи прослеживается внушительное число подходов. Вместе с тем имеющиеся подходы не на совершенном уровне исследуют возможности/ресурсы иррациональной сферы личности. Постановка данной проблемы исходит из глубинных методологических оснований, на которых базируется почти вся современная педагогическая мысль. Речь идёт о наследии диалектической методологии педагогической школы советского периода. В общих чертах данное учение указывает на общее основание между диалектически противоположными явлениями в психике личности, которое разумно учитывать при разработке той или

иной педагогической технологии. Учение Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта уточняет данную закономерность. Изложенные суждения определили стратегический подход по развитию научного стиля мышления. Экономичность, эффективность, основательность использования ресурсов аффективных психических процессов для развития рациональных компонентов сознания актуализируют текущее исследование.

В ранее опубликованных работах автора было выявлено, что каждый из элементов аффективной сферы сознания содержит в себе сущностные предпосылки для развития рациональной сферы психики человека [1; 2]. Данное положение основывается и на суждении о том, что иррациональная и рациональные сферы являются частями неразрывного целого – сознания. Совершенно очевидным является факт, что изменение в целостной системе одного элемента влечёт за собой изменение всей структуры. В рамках текущего исследования предполагается, что роль педагогики заключается в регулировании сущностных сил аффективной сферы для корректного воздействия на необходимые элементы сознания как системного явления.

Завершая актуализацию по выбранной теме исследования, разумно перейти к обзору научных источников. Вместе с тем предлагается изучить исторические предпосылки, которые позволяют сегодня без сомнений применять технологии, методологической основой которых является утверждение о единстве рационального и иррационального.

С.Л. Рубинштейн, используя работы И.М. Сеченова, приоткрывал весьма перспективное направление в исследовании сущности единства аффективного и рационального. Речь идёт о такой категории, как процессуальность, которая отражает психическое как живой процесс, не имеющий определённого кем-либо начала [3]. Непрерывность течения сознательных и бессознательных процессов определяет особенность динамики взаимодействия эмоционального и интеллектуального компонента личности [4].

Единство аффективной и рациональной составляющих сознания является «ядром» всех возможных подходов, познающих эмоции, чувства, нецелевую волю в качестве источников развития мышления.

Вместе с тем современное понимание единства психических функций несколько отличается от подобных позиций, высказанных ранее. К примеру, в Античный период мышление и речь воспринимались в качестве единого феномена (элеаты и Платон) [5]. Однако эта установка больше отождествляла, подводила к погружению одного феномена в другой и их неразличимости друг в друге. Существо же диалектического взаимодействия различных по своему основанию психических функций в этом случае выявить не удавалось. Позднее, в период Нового времени диалектический характер взаимоотношений психологических функций также не был изучен в совершенстве. Последующие эпохи тоже не смогли на должном уровне выявить оптимальный опосредующий субстрат, коррелирующий и с аффективной, и с рациональной сферой сознания.

В XIX веке возникает предпосылка по изучению эмоционального интеллекта в работах Ч. Дарвина [6]. Необходимо отметить, что эмоциональный интеллект вполне разумно считать одним из пограничных элементов между аффективной и рациональной сферой сознания. Одним из важных итогов по изучению данного феномена стали выводы о единстве аффекта и интеллекта [7].

Вместе с тем для формирования подобного умозаключения понадобились значительные усилия учёных. Дж. Мейер в этой связи выделял пять этапов становления теории эмоционального интеллекта: 1) 1900 – 1970 гг. – эмоции и когнитивная сфера познаются как два независимых процесса; 2) 1970 – 1990 гг. – уделяется пристальное внимание взаимообусловленности развития эмоций и интеллекта; 3) 1990 – 1993 гг. – эмоциональный интеллект официально признаётся в качестве полноценного предмета исследования; 4) 1993 – 1997 гг. – происходит популяризация понятия; 5) с 1998 по настоящее время реализуется уточнение содержательных позиций данного явления [39]. Вместе с тем в рамках исследований феномена эмоционального интеллекта, производимых западными учёными, не были выявлены коррелирующие основания между рациональной и аффективной сферой сознания. Однако в России в начале XX века Л.С. Выготским был предложен аналог понятию «эмоциональный интеллект» – «смысловое переживание» [8]. Стоит добавить, что смысловое переживание является более совершенным понятием по отношению к его западным инвариантам. Обоснуем данное утверждение. Подразумевается, что новаторские взгляды Л.С. Выготского выявили наиболее перспективный коррелят, определяющий единство интеллектуальных и аффективных процессов. В качестве пропозиции между двумя разноуровневыми процессами психического он выделял речь, точнее – речевые единицы мышления и семиотические элементы различных порядков [9]. Также следует отметить, что результаты исследований Л.С. Выготского актуальны и по настоящий день, несмотря на насыщенные дискуссии специалистов Высшей аттестационной комиссии об уместности учёта его работ в качестве непререкаемого методологического начала в диссертационных работах. Окончив дискуссионную часть исследования, разумно перейти к формированию выводов теоретической части исследования:

1. В качестве основания для изучения аффективной части психики в качестве движущей силы развития рациональной сферы сознания были указаны суждения Платона о единстве мышления и речи. Вместе с тем было принято решение в последующих эпохах развития философского знания выявлять именно те события, благодаря которым стало возможным изучать элементы рациональной и иррациональной сфер сознания в опосредованной связи, но которая не позволяла бы смешивать их между собой. В этом ключе исследовательской находкой стал феномен эмоционального интеллекта, элементы изучения которого прослеживаются в работах Ч. Дарвина. Следующим важным событием по становлению подходов исследуемой проблематики стали работы Л.С. Выготского, который взамен термину эмоциональный интеллект предложил понятие «смысловое переживание». Данный психологический процесс указывает на то, что процесс интериоризации знаний эффективно происходит только под воздействием эмоциональных переживаний. Эмоции и чувства в данном случае являются катализаторами процесса усвоения знания.

2. В качестве альтернативного основания, указывающего на возможность регуляции рациональной сферы аффективной составляющей сознания, были признаны работы Л.С. Выготского о сущности речи, знака и речевых единицах мышления. Данный компонент разумно рассмотреть в новой публикации, поскольку он открывает новые интригующие грани процесса развития научного стиля мышления.

Ведущей идеей исследования, определяющей весь ход работы, явилось утверждение Л.С. Выготского о единстве аффективных и рациональных процессов личности. Поскольку была поставлена проблема развития научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО, то в качестве ведущего метода воздействия ожидаемо должен был стать способ воздействия на психоэмоциональную сферу личности. Автор исследования воспользовался положительным примером обучающего воздействия, представленном в фильме «Любимое уравнение профессора» (режисс. Такаси Коидзуми). Суть обучающего воздействия, демонстрируемого в фильме, состоит из нескольких стратегий: 1) переносе эмоциональных стилей поведения на какое-либо неодушевлённое явление; 2) использование в выступлении ярких, эмоционально-чувственных образов. В рамках теоретического исследования использовались методы реверсивного доказывания, а также экспликации. Они необходимы в силу несовершенной представленности исследований о влиянии аффективных процессов на развитие научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений ДПО.

В процессе теоретического обзора было выявлено, что смысловое переживание является важным педагогическим условием для совместного гармоничного развития и рациональной, и иррациональной области сознания. Было уточнено, что эмоционально окрашенное знание является лучшим инициатором интериоризации внешнего опыта для личности. Выявив глубокие научные основания рассматриваемой стратегии развития научного стиля мышления, было решено апробировать её на практике. В качестве базовой площадки по проведению эмпирической составляющей исследования был выбран Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации кадров. Для исследования динамики развития научного стиля мышления был использован один из ведущих критериев его совершенствования – «логико-доказательный». Данный критерий отражает способность личности к грамотному, логически-последовательному изложению своих суждений. Также среди показателей данного критерия выделяют высокий уровень владения академическим стилем устной и письменной речи. Для диагностики изложенного параметра был использован авторский инструментарий «Анкета качества устной речи респондентов». Анкета представляла собой 31 утверждение о качестве устной речи испытуемых. Все утверждения были включены в один из 5 разделов анкеты: уникальность/нетривиальность смыслов, глубокая осознанность своей речи, эффективность речи, выразительность, коммуникабельность. Каждое утверждение могло получить оценку от 1 до 3 баллов в зависимости от силы выраженности оцениваемой характеристики качества устной академической речи испытуемого. Полученные баллы анкеты по каждому испытуемому были просуммированы и оценены по интервальной шкале. Приведём краткую характеристику значений шкалы: 100 – 75 баллов – высокий результат, отличный уровень владения академической устной речью; 75 – 50 баллов – средний результат, 50 – 0 – неудовлетворительный результат.

Представив инструментарий, а также критерий оценки развитости научного стиля мышления, уточним ход эксперимента, а также структуру выборки испытуемых.

В эмпирическом исследовании приняли участие 15 преподавателей экспериментальной площадки в возрасте от 25 до 35 лет. В экспериментальную группу вошло 7 человек, в контрольную – 8. Экспериментальная группа на протяжении 2020 учебного года принимала участие в заседаниях научно-исследовательских коллективов, которые курировал профессор, д-р пед. наук Д.Ф. Ильясов. Выбор данного руководителя был опосредован способностью учёного к обстоятельному пояснению смыслов задач, поставленных перед группой. Особенностью его метода работы является использование эмоционально-насыщенных вербальных конструкций, способствующих усвоению целей и задач, которые поставлены перед его подчинёнными. В частности, он демонстрировал следующие стратегии: приведение эмоционально окрашенных аналогий к сложным научным явлениям; персонификацию неодушевлённых научных явлений с целью наглядного пояснения законов и закономерностей, которым они подчиняются. Члены контрольной группы на протяжении 2020 учебного года не включались в научные коллективы, руководителем которых был бы профессор Д.Ф. Ильясов. В январе 2020 года был проведён констатирующий этап эксперимента. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Данные констатирующего этапа эксперимента о степени развития научного стиля мышления по логико-доказательному критерию

Вид группы	Уровни критерия		
	Неудовлетворительный (чел. /%)	Средний (чел. /%)	Высокий (чел. /%)
ЭГ	1/14	3/43	3/43
КГ	2/25	4/50	2/25

В январе 2021 года был проведён анализ преобразующего этапа эксперимента. Результаты первичных данных представлены в табл. 2.

Таблица 2

Данные результирующего этапа эксперимента о степени развития научного стиля мышления по логико-доказательному критерию

Вид группы	Уровни критерия		
	Неудовлетворительный (чел. /%)	Средний (чел. /%)	Высокий (чел. /%)
ЭГ	0/0	1/14	6/86
КГ	2/25	6/75	0/0

Для проверки статистической значимости полученных результатов было решено воспользоваться непараметрическим U-критерий Манна-Уитни. Обработка первичных данных осуществлялась на основе программы SPSS Statistics 23.0. Вместе с тем дополним, что в основе обработки первичных данных была положена известная формула:

$$U = n_1 \cdot n_2 \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x{}^*$$

*n_1 и n_2 – числовые значения объёмов двух выборок, под оператором n_x подразумевается числовое выражение объёма выборки, имеющего большую сумму ранговых значений; переменная T_x означает большую сумму рангов среди имеющихся двух выборках.

В табл. 3 представлено эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 3

$U_{\text{Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни}}$

Эмпирические значения	$U_{\text{Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни}}$
	логико-доказательный критерий
ЭГ И КГ	0

Следуя табличному значению $U_{эмп.} < U_{0,01}$, данное эмпирическое основание указывает на верность гипотезы H_1. Необходимо отметить, что данная гипотеза предполагала, что имеется статистически значимое различие исследуемого признака. Таким образом, данными эмпирического исследования была подтверждена действенность предложенного метода по развитию научного стиля мышления у преподавателей экспериментальной площадки.

В результате исследования было выявлено, что активизация аффективных переживаний способствует развитию научного стиля мышления у молодых преподавателей учреждений ДПО. Ещё одним значимым результатом стало придание стилю работы профессора Д.Ф. Ильясова статуса методического приёма. В качестве частного результата получено уточнение, что объективация косвенных признаков развития той или иной научной проблемы эффективна при использовании метода реверсивного доказывания, а также метода экспликации. В качестве дискуссионного подраздела исследования предлагается в последующих исследованиях большее внимание уделить описанию методического приёма развития научного стиля мышления, источником которого стал высокопрофессиональный индивидуальный педагогический стиль деятельности Д.Ф. Ильясова.

Библиографический список

1. Николов Н. О. Научный стиль мышления преподавателей: структура, критерии и уровни развитости. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2021; № 1: 83 – 89.
2. Николов Н.О. Современные подходы, учитывающие роль аффективной сферы сознания личности по становлению научного стиля мышления у преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования. *Современная психология и педагогика: проблемы и решения:* сборник статей по материалам XLVI международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2021; № 5 (44).
3. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006.
4. Шмырева О.И. Процесс и содержание в эмоциональном развитии. *Мир психологии*. 2015; № 3: 207 – 216.
5. Ивин А.А. *Философия: Энциклопедический словарь*. Москва: Гардарики, 2004.
6. Майер Г. Психология эмоционального мышления. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления*. Москва: Издательство МГУ, 1981.
7. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*. 2008; № 5: 83 – 95.
8. Выготский Л.С. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва: Педагогика, 1982; Т. 2.
9. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество. *Вопросы психологии*. 1990; № 4.

References

1. Nikolov N. O. Nauchnyj stil' myshleniya prepodavatelej: struktura, kriterii i urovni razvitosti. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2021; № 1: 83 – 89.
2. Nikolov N.O. Sovremennye podhody, uchityvayuschie rol' affektivnoj sfery soznaniya lichnosti po stanovleniyu nauchnogo stilya myshleniya u prepodavatelej uchrezhdenij dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennaya psihologiya i pedagogika: problemy i resheniya:* sbornik statej po materialam XLVI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2021; № 5 (44).
3. Mescheryakova B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2006.
4. Shmyreva O.I. Process i soderzhanie v `emocional'nom razvitii. *Mir psihologii*. 2015; № 3: 207 – 216.
5. Ivin A.A. *Filosofiya: `Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Gardariki, 2004.
6. Majer G. Psihologiya `emocional'nogo myshleniya. *Hrestomatiya po obschej psihologii. Psihologiya myshleniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1981.
7. Andreeva I.N. Ob istorii razvitiya ponyatiya «`emocional'nyj intellekt». *Voprosy psihologii*. 2008; № 5: 83 – 95.
8. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 2.
9. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie i tvorchestvo. *Voprosy psihologii*. 1990; № 4.

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-285-287

Deliy P.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Wind and Percussion instruments, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgikduh@yandex.ru*

MODERN PROBLEMS OF SOLO AND ORCHESTRAL WIND PERFORMANCE ART. The article deals with current problems of Russian performance on orchestral wind instruments. Among the aspects that hinder the development of national wind performance, the problems that were relevant in the Soviet and even pre-revolutionary periods of the existence of the domestic wind school are highlighted. These include the lack of continuity between different stages of training (school, college, university) and the discrepancy between the content of educational programs and the realities of the future professional activities of graduates. Along with the old, but not lost its relevance, a complex of problems of recent history is revealed – the lack of adaptation of the domestic system of training professional performers on wind instruments to the transition to the Bologna system, as well as the lack of research aimed at a systematic, step-by-step and effective transition of domestic education of wind players to a competence-oriented paradigm. The result of a combination of old and new problems has been a rapid stagnation in the domestic brass performance – both solo and orchestral, and our significant lag behind the leading brass schools in the world.

Key words: **performance on orchestral wind instruments, system of professional training of wind players, national school of playing wind instruments, competence-oriented education of musicians.**

П.Ю. Делий, *канд. пед. наук, проф., зав. каф. духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЛЬНОГО И ОРКЕСТРОВОГО ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются актуальные проблемы отечественного исполнительства на оркестровых духовых инструментах. Среди аспектов, тормозящих развитие отечественного духового исполнительства, выделена проблематика, актуальная еще в советский и даже дореволюционный периоды существования отечественной духовой школы. К таковым можно отнести отсутствие преемственности между разными этапами обучения (школа, училище, вуз) и несоответствие содержания образовательных программ реалиям будущей профессиональной деятельности выпускников. Наряду со старыми, но не потерявшими своей злободневности, выявлен комплекс проблем новейшей истории – неадаптированность отечественной системы подготовки профессиональных исполнителей на духовых инструментах к переходу на болонскую систему, а также отсутствие исследований, направленных на планомерный, поэтапный и эффективный переход отечественного образования духовиков на компетентностно-ориентированную парадигму. Результатом сочетания старых и новых проблем стала стремительная стагнация в отечественном духовом исполнительстве – как сольном, так и оркестровом, и наше существенное отставание от ведущих духовых школ мира.

Ключевые слова: **исполнительство на оркестровых духовых инструментах, система профессиональной подготовки духовиков, отечественная школа игры на духовых инструментах, компетентностно-ориентированное образование музыкантов**.

Анализируя трудности, с которыми сегодня сталкивается отечественная система профессиональной подготовки духовиков, можно выделить два типа проблем: к первым стоит отнести те, о которых писали музыкальные педагоги и исследователи еще во времена СССР – проблемы старые, наболевшие, многие из которых тянутся аж с дореволюционных времен. Вторые – проблемы новейшей истории отечественного духового исполнительства, вызванные трансформациями, которые мы переживаем в контексте перестройки внутриполитического, экономического, социального уклада жизни, а также попыток интеграции в международное образовательное пространство.

Старые проблемы не только не решены, но стали еще более явными и болезненными в современных условиях. Так, о проблеме несоответствия программ профессиональной подготовки духовиков реалиям их будущей профессиональной деятельности писал и говорил еще в 80-х годах прошлого века профессор Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, солист Большого театра, валторнист И.Б. Лифановский: «С первой изданной на духовом инструменте ноты и педагог, и ученик знают, чем будет заниматься в случае успешного обучения духовик всю свою жизнь до пенсии – он будет играть в оркестре», однако «вся наша система преподавания, вся методика, учебные планы, установки направлены на обучение солиста-виртуоза, что само по себе неплохо, если отвлечься от того, что наш ученик будет всю жизнь заниматься совсем другим делом. И в этом заключается наша главная ошибка» [11, с. 28].

Спустя без малого 40 лет, эту же мысль, не менее актуальную и злободневную, повторяет профессор Российской академии музыки им. Гнесиных Д.К. Кирнарская: «Классическая музыка весьма наглядно иллюстрирует различия между требованиями рынка и существующей десятилетиями образовательной практикой. Отвлекаясь от подробностей, можно сказать, что эта практика нацелена на подготовку солистов-инструменталистов, играющих на фортепиано и оркестровых инструментах, когда каждая пианистка готовится к карьере звезд филармонических залов масштаба Марты Аргерих или Юджи Ванг… Не стоит напоминать, что высокопрофессиональный уклон характерен и для российского консерваторского образования, нацеленного на воспитание не столько средних музыкантов-ремесленников, способных занять современные профессиональные ниши, сколько на создание музыкальной элиты, звезд музыкального Олимпа» [2, с. 4].

Отсутствие логики в системе профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах приводит сегодня к закономерному результату – ощутимому отставанию наших исполнителей и оркестров от тех стран, которые традиционно лидируют в этой сфере, и острому дефициту квалифицированных исполнителей в наших профессиональных оркестрах. Не единожды в прессе поднимался вопрос о кризисе отечественного духового исполнительства, который привел уже к тому, что в некоторых театрах оперы и балета снимают спектакли из-за отсутствия в оркестре гобоя или валторны.

Со времен И.Б. Лифановского мы так и не научились готовить высококлассных оркестровых духовиков. Но и с подготовкой сольных исполнителей, мягко говоря, не продвинулись! Фактом, иллюстрирующим падение уровня духового исполнительства в нашей стране, можно считать отсутствие побед наших духовиков на международных творческих состязаниях. По данным, которые приводит А.В. Черных в книге «Советское духовое инструментальное искусство», в период с 1935 по 1982 гг. победы советских духовиков на международных исполнительских конкурсах были явлением постоянным и даже привычным [3, с. 210 – 225]. Сегодня таких побед практически нет.

Интересные данные привел в своем выступлении на 2-й Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы сольного и оркестрового исполнительства на духовых инструментах» доц. МГИК А.Б. Ривчун. В период своей работы в США, много перемещаясь по стране и сотрудничая с ведущими симфоническими оркестрами, он обратил внимание на следующий факт: практически в каждом симфоническом оркестре США работают российские струнники – скрипачи, альтисты, виолончелисты. Это не единичные примеры, а вполне устоявшаяся система – российских струнников в США много, и они востребованы. Есть даже свои «рекордсмены» по этому показателю – оркестры Нью-Йоркской и Бостонской филармоний. В отличие от струнников он встретил там только двух соотечественников – исполнителей на духовых инстументах, которые смогли трудоустроиться в американские оркестры [4].

Говоря о старых проблемах отечественной системы подготовки оркестровых духовиков, обсуждавшихся еще в дореволюционные времена, нельзя не упомянуть отсутствие преемственности между разными сегментами этой системы. Серьёзным недостатком отечественных музыкальных учебных заведений конца XIX – начала XX столетия считалось отсутствие четких представлений о разграничении начальной, средней и высшей ступеней образования: было непонятно, чем школа отличается от училища, а училище – от консерватории. Начальные и средние звенья музыкального образования, являясь учебными заведениями любительской направленности, призванными осуществлять общее музыкальное воспитание, с такой задачей не справлялись, так как копировали цель и содержание программ профессионального обучения. Всё острее чувствовалась необходимость реформирования музыкального образования с чётким различением общей и профессиональной подготовки [5, с. 105]. В 1891 г. В.П. Гутор в работе «В ожидании реформы» писал о необходимости разграничить задачи консерваторий и училищ, так как «одно и то же учреждение не может быть в одно и то же время и элементарной школой, и высшей школой искусств» [6, с. 12].

И сегодня разные по уровню образовательные программы дублируют друг друга. Обучающиеся, переходя из ДМШ в училище и из училища в вуз, изучают одно и то же в рамках теоретических дисциплин. Так, с легкой руки разработчиков ФГОС 2-го поколения во все вузовские программы были интегрированы дисциплины сольфеджио и гармония, при том, что полный базовый курс этих дисциплин должен быть не только пройден в СПО, но и продемонстрирован абитуриентом на вступительных экзаменах в вуз! Дисциплина «Методика обучения игре на духовых инструментах» изучается и в училищах, и в вузах, хорошо, если по разным учебникам. Содержание дисциплин, посвященных истории развития мировой музыкальной культуры (музыкальная литература, история музыки и т.п.) также дублируют друг друга на всех уровнях обучения. При этом в основных профессионально важных дисциплинах, главной среди которых традиционно является «специальный инструмент», нет ни малейшей попытки дифференциации целей и задач в зависимости от того, на каком этапе своей профессиональной подготовки находится обучающийся. Педагоги музыкальных школ охвачены неудержимой страстью представлять своих подопечных на всевозможных исполнительских конкурсах, где необходимо быть «дальше, выше, быстрее», а это неизменно приводит к недостаточному вниманию к постановке исполнительского аппарата, формированию основ исполнительской техники, умения правильно заниматься и преодолевать технические трудности, развитию способности чисто интонировать и точно исполнять ритмические фигуры. Это – тяжелый и долгий труд, немного желающих сегодня заниматься такой черновой работой. Куда как проще пустить пыль в глаза коллегам и конкурсному жюри, нагрузив своего ученика технически сложной программой, с которой он, во-первых, не справляется и играет плохо, во-вторых, форсирует возможности своего исполнительского аппарата, формируя деструктивные исполнительские навыки, которые зачастую ставят жирный крест на его будущей исполнительской карьере. Плачевным результатом такой практики становится понижающийся год от года уровень исполнительской подготовки абитуриентов вузов.

Нет порядка и в других дисциплинах, направленных на формирование компетенций, которые напрямую связаны с основной профессиональной деятельно-

стью будущего оркестрового музыканта – оркестровым и ансамблевым классом. Как были эти дисциплины чисто формальными во времена И.Б. Лифановского, так они и остались таковыми в большинстве учебных заведений нашей страны. Вопросами интонации, метро-ритмической вертикали, динамического баланса, штриха, динамических оттенков и прочими базовыми аспектами технологии оркестрово-ансамблевого исполнительства заниматься мы как не умели, так и не научились [10].

К другой категории проблем стоит отнести современные, возникшие уже в постсоветский период. Помимо разрушения системы любительского духового исполнительства и базы производства недорогих отечественных инструментов для нужд образовательного процесса, падения престижа самой профессии оркестрового музыканта, которая в СССР рассматривалась как мощный социальный лифт, проблемными для нас стали те модернизации, в которые отечественная профессиональная подготовка музыкантов оказалась вовлеченной вместе со всей отечественной образовательной системой. На смену устоявшейся, формировавшейся в течение долгого периода в русле активных поисков эффективной образовательной модели системы пятилетнего обучения пришли урезанная программа – бакалавриат и малопонятный «довесок» с весьма непрозрачным содержанием – магистратура. Четырех лет обучения в бакалавриате недостаточно для полноценной подготовки квалифицированного исполнителя на духовых инструментах (иначе зачем бы в начале 20-го века была зафиксирована именно 5-летняя программа после апробирования 3-х и 4-летних?). Об этом уже устали говорить и писать вузовские педагоги. Однако, следуя требованиям федеральных нормативных документов, по окончании 4-х лет обучения у выпускника вуза должны быть сформированы все компетенции, необходимые для эффективной профессиональной деятельности. Тогда чему учить этих выпускников в магистратуре? И почему в таком случае бакалавриат считается не полным высшим образованием? Почему исполнительские квалификации выпускников бакалавриата «Артист оркестра. Артист ансамбля», а по окончании специалитета выпускник получает квалификацию «Концертный исполнитель»? Неужели разработчики федеральных документов, регламентирующих нашу образовательную деятельность, всерьез полагают, что оркестрового музыканта можно сделать концертирующим солистом всего за один год? И кого выпускает в таком случае магистратура? Магистров оркестрового и ансамблевого исполнительства без претензии на сольную деятельность?

Не меньше сложностей и проблем связано с переходом отечественного музыкального образования на компетентностно-ориентированную модель. Лихорадит всю систему профессиональной подготовки обучающихся духовиков: мучительно перестраивается образование, которое вынуждено адаптироваться к новым принципам разработки и реализации программ. В образовательных учреждениях можно наблюдать, как педагоги приспосабливают старые образовательные стратегии и методики к новым условиям, в большинстве случаев ничего не меняя в них и не до конца понимая сути происходящих изменений. Не лучше обстоят дела в научных исследованиях, которые сопровождают образовательную деятельность. В науке настоящий бум исследований и публикаций, посвященных компетентностно-ориентированному подходу. Однако понятийно-терминологическая «чехарда» – многозначность понятий, параллельное использование разных терминов для определения одних и тех же явлений, разнообразные трактовки основных терминов компетентностного подхода в работах разных авторов – все это окончательно запутывает педагогов, пытающихся честно разобраться в происходящих событиях и определить правильный вектор дальнейшего профессионального развития. Перечисленные тенденции мешают эффективно реализовать тот позитивный потенциал, который несет в себе компетентностно-ориентированная парадигма образования.

Перестройка системы профессиональной подготовки обучающихся духовиков на компетентностную модель не обеспечена достаточным количеством научных исследований и методических рекомендаций. Как переформатировать учебный процесс в таких консервативных видах человеческой деятельности, как музыкальное искусство, вряд ли кто-то сегодня хорошо понимает. Поэтому музыкальные вузы трансформируют по шаблонам, эффективным в совершенно иных сферах образования – технических и гуманитарных, не связанных с творчеством. И это не работает! Вызывает непонимание и отторжение педагогического сообщества. Нам срочно нужно засучить рукава и разобраться: кто мы, где мы, как и куда нам двигаться дальше.

Библиографический список

1. Лифановский И.Б. *Может, в консерватории что-то подправить?* classicalmusicnews.ru: форум «Классика». Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
2. Кирнарская Д.К. Три источника и три составные части реформы российского образования: опыт музыкального искусства. *Современное образование*. 2017; № 4: 1 – 16.
3. Черных А.В. *Советское духовое инструментальное искусство*: Справочник. Москва: Советский композитор, 1989: 210 – 225.
4. Ривчун А.Б. Доклад на 2-й международной научно-практической конференции. *Актуальные проблемы сольного и оркестрового исполнительства на духовых инструментах*. Москва: МГИК, 2021: 16 – 21.
5. Аракелова А.О. К вопросу об истоках профессионального музыкального образования в России. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2012; № 1 (29): 102 – 109.
6. Гутор В.П. *В ожидании реформы: мысли о задачах музыкального образования.* Санкт-Петербург, 1891.

References

1. Lifanovskij I.B. *Mozhet, v konservatorii chto-to podpravit'?* classicalmusicnews.ru: forum «Klassika». Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
2. Kirnarskaya D.K. Tri istochnika i tri sostavnye chasti reformy rossijskogo obrazovaniya: opyt muzykal'nogo iskusstva. *Sovremennoe obrazovanie*. 2017; № 4: 1 – 16.
3. Chernyh A.V. *Sovetskoe duhovoe instrumental'noe iskusstvo*: Spravochnik. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1989: 210 – 225.
4. Rivchun A.B. Doklad na 2-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. *Aktual'nye problemy sol'nogo i orkestrovogo ispolnitel'stva na duhovyh instrumentah*. Moskva: MGIK, 2021: 16 – 21.
5. Arakelova A.O. K voprosu ob istokah professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2012; № 1 (29): 102 – 109.
6. Gutor V.P. *V ozhidanii reformy: mysli o zadachah muzykal'nogo obrazovaniya.* Sankt-Peterburg, 1891.

Статья поступила редакцию 30.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-287-290

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Humanities and Educational Academy, Branch of Federal State Autonomous Higher Education Institution "Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*
Mitrokhina L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Federal Autonomous Higher Education Institution, V.I. Vernadsky Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*
Sheveko S.V., *teacher of Russian, Crimean Republican "Konsol" Gymnasium-School-Kindergarden (Simferopol, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net School*

CULTURAL STUDIES ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AT SCHOOL. The article analyzes the use of cultural background in teaching Russian to schoolchildren. Russian language learning is carried out by teaching the Russian language to schoolchildren in the context of Russian culture. The purpose of teaching the Russian language in cultural terms is to educate the young generation with an active civic position, which is closely connected with the love of the motherland, the history of their region, the education of its culture and knowledge of the literature of their native country. This method allows students to better understand their native language, which is a powerful social tool, through the preservation and dissemination of the culture, traditions and social consciousness of the language collective, the formation of the nation. The introduction to the national culture is carried out through the use of the Russian language in teaching. The article takes into account the educational goals and content set out in the federal state educational standards, which contribute to the formation of cultural competencies in the Russian language curriculum, as well as the education of value orientations of schoolchildren.

Key words: **cultural approach, cultural aspects, cultural capacity, value orientation of junior schoolchildren, language as integral part of culture, linguistic pictures of the world, language personality, cultural text.**

Е.В. Вовк, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*
Л.М. Митрохина, *канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net*
С.В. Шевейко, *учитель русского языка, ЧОУ «Крымская республиканская гимназия-школа-сад Консоль», г. Симферополь, E-mail: viza_1986@ukr.net*

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В статье анализируется использование культурного фонда при обучении русскому языку школьников. Изучение русского языка осуществляется путем преподавания русского языка школьникам в контексте русской культуры. Целью преподавания русского языка в культурологическом плане является воспитание молодого поколения с активной гражданской позицией, которая тесно связана с любовью к Родине, истории своего края, воспитанием культуры и знанием литературы родной страны. Этот метод позволяет обучающимся лучше понять родной язык, который является мощным социальным инструментом формирования нации через хранение и распространение культуры, традиций и общественного сознания языкового коллектива. Приобщение к национальной культуре осуществляется через использование русского языка в преподавании. В статье учитываются образовательные цели и содержание, изложенные в Федеральных государственных образовательных стандартах, которые способствуют формированию культурологических компетенций в учебной программе по русскому языку, а также воспитанию ценностных ориентаций школьников.

Ключевые слова: **культурологический подход, культурологические аспекты, культуроспособность, ценностная ориентация младших школьников, язык как неотъемлемая часть культуры, языковые картины мира, языковая личность, культурный текст.**

Необходимость изучения языка как культурного феномена связана с современной стратегией языкового образования. В методике для обозначения данного подхода к изучению русского языка используется термин культуроведческий аспект, который предполагает формирование представлений о русской культуре как материальной и духовной ценности [1].

Надо отметить, что основная цель образования с позиций культуры – содействие учащемуся в его саморазвитии, взаимоотношениях с расширяющимся кругом людей через культуру педагогической деятельности и культуру педагога как личности.

При этом педагоги главной задачей считают приобщение ребенка к культурному наследию социума и включение его в культурную среду [2 – 14].

Учёными выделены основные компоненты реализации культурологического подхода в образовании:

– отношение к образовательному учреждению как целостному культурно-образовательному пространству;

– отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество в достижении целей культурного саморазвития;

– отношение к учителю как к посреднику между ребенком и культурой, способному ввести учащегося в мир культуры;

– отношение к учащемуся как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению [14].

Между тем процессы, которые происходят в современном русском языке (расшатывание литературных норм, стилистическое снижение речи, вульгаризация профессиональной и бытовой сферы общения), обусловливают и проблемы, связанные с преподаванием русского языка как в школе, так и в учреждения высшего образования и СПО.

В методике для обозначения данного подхода к изучению русского языка используется термин культуроведческий аспект, который в основном предполагает формирование представлений о русской культуре как материальной и духовной ценности. Учеными определены два направления изучения культуры России в контексте преподавания русского языка:

1. Преподавание русского языка в контексте русской культуры, познание, понимание русской культуры, отраженной в языке, является первым направлением (русская культура в культурном диалоге, понимание самобытности и уникальности русского языка и его богатства по сравнению с другими культурами и языками).

2. Второе направление – изучение культуры русского народа в культурном диалоге, понимание уникальности русского языка и его богатства в сравнении с другими культурами и языками.

Разработка региональных компонентов языкового образования, создание дополнительных региональных образовательных и внешкольных образовательных программ – всё это обусловлено объективными потребностями общества (и образования как его важнейшего института), делающих обучение русскому языку культуросообразным, культурно-интенсивным процессом. Концепция культурологического подхода к обучению русскому языку предполагает полное и последовательное включение стран и регионов в различные формы образования и на разных уровнях языкового образования, основанного на понимании культурологии как метанауки, ориентированной на познание людьми различных форм культурного бытия как исследовательского подхода к освоению культурного пространства и проектированию образовательных систем. Теоретические установки при этом – создание условий для развития культурных ценностей, разработка методических систем и технологий, совокупность культурно-ориентированных методов и приемов, используемых в этом процессе, обеспечивающих развитие личности студентов.

В последние годы появилось большое количество работ, посвященных культурологическому методу изучения родного языка в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях (Е.А. Быстрова, Н.Б. Крылова, Е.И. Никитина, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.). Это абсолютно закономерно, поскольку одной из ключевых компетенций специалистов является общекультурная, которая не только обеспечивает понимание культуры страны и мира, но и составляет основу духовно-нравственной жизни человека.

Преподавание русского языка с точки зрения культуры в основном базируется на понятии картины мира языка. Картина мира – это отражение окружающей действительности в сознании человека, «неотъемлемая часть национального характера» [5]. Образы мира, создаваемые и отражаемые языками каждой страны, сильно различаются.

По словам Л.В. Щербы, «каждый язык представляет нам внешний мир в своей особой форме» [9]. С одной стороны, это может быть связано с различными условиями жизни народа, с другой – с особенностями государства. Язык тесно связан с психологическим составом своего этноса. Поэтому при изучении предмета лингвистического цикла важно учитывать принципы национальной принадлежности обучающегося. При знакомстве студентов с национальной культурой особое внимание следует уделять тому, что объединяет ее с другими национальными культурами и, самое главное, передовым и ценным материалом, оказывающим положительное влияние на формирование личности студента в современных условиях.

Русский язык играет важную роль в формировании сознания растущего поколения страны. Язык в концентрированном виде отражает духовную жизнь человека и является самым мощным средством воспитания. Овладевая языком, человек может не только познавать мир, но и научиться жить в нем, обрести ценностную ориентацию, познать национальную и мировую культуру.

При обучении русскому языку в современных условиях целью должно быть образование и воспитание, а не только личностное обучение. Их содержанием будет культура, понимаемая как духовные ценности, осваиваемые индивидом, пространство, в котором происходит процесс социализации индивида. По мнению современных методистов, основной путь овладения русским языком должен основываться на формуле «язык через культуру языка».

Культурологический подход в преподавании русского языка направлен на изменение отношения обучающихся к предмету путем выявления сходства между языком, культурой и обществом. Современные педагоги должны помочь обучающимся услышать себя, понять себя и «раскрыть» себя. Все это создает чувство ответственности за все, что происходит в мире. В данном процессе огромную роль играет организация взаимодействия педагога и обучающихся. Педагог становится посредником между культурой и обучающимися.

Источником общечеловеческой морали и национальной культуры является личность, которая рассматривается как основная социально-этическая категория для выражения духовности. «Личность есть прежде всего нравственное начало, определяющее отношение к любой ценности», – писал известный русский философ Н.А. Бердяев [1].

Язык – одна из форм существования культуры, а культура в духовном и материальном плане – одна из составляющих языка. Помимо собственно языковых характеристик, языковая единица также усиливает элементы культурного опыта. Язык той или иной страны является отражением ее культуры в целом. Реализация культурологического аспекта в обучении русскому языку предполагает использование текстовой системы с культурологическим компонентом государства – текста с культурологической направленностью. Основными критериями выбора этих текстов является богатство их культурной информации (о традициях, истории, событиях, связанных с национальной и мировой культурами), а также способность текста воспитывать читателя и эмоционально воздействовать

на него. Культурные тексты отражают традиции, обычаи, быт и религию русского народа и в целом воспроизводят национально-культурное наследие России. В спектр этих текстов входят произведения художественной литературы, мифы, легенды и публицистические произведения.

Совместное изучение языка и культуры осуществляется в разных разделах курса русского языка. В качестве учебных материалов обучающимся предоставляются образцы художественных презентаций (А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев), а также высказывания известных ученых, лингвистов, литературоведов (В.Я. Даль, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.) [3].

Богатство и разнообразие языка отражается также в лексике. Как известно, слово является носителем семантики национальной культуры. Лексические единицы с очевидной национально-культурной семантикой включают реалистические имена, коннотативную лексику и фоновую лексику. Почти в каждом слове есть специфика той или иной страны.

Особую роль в отражении национального характера языка играют фразовые единицы. Русская фразеология способствует формированию русской идентичности, усиливает роль русского языка как средства объединения государства, является важной составляющей формирования языковой личности. Каждая фразеологическая единица исторически закреплена в языке, то есть, несмотря на развитие языка, конкретная фраза сохраняет присущее только ей значение и употребляется в речи в инвариантной форме. Фразеологизмы характеризуют все стороны жизни человека – его отношение к работе (золотые руки, игральные бочки), отношение к другим людям (друзья по оружию, заклятые враги, темные лошадки), личные достоинства и недостатки (не теряя головы, водят за нос). Они придают выразительность словам как средству создания образов речи. Обычно в разговорном стиле словосочетания используются для того, чтобы сделать речь более выразительной и эмоциональной.

В курсе русского языка обучающиеся узнают не только о родной национальной культуре, но и о культурных ценностях других народов, что помогает понимать национально-культурные различия между народами. Таким образом, культурное познание русского народа происходит в диалоге. Каждая культура самобытна и в то же время есть нечто общее, что объединяет культуры разных народов и людей, говорящих на разных языках [8].

Снижение уровня языковой (прежде всего речевой) культуры студентов обусловливает специфику работы на уроках русского языка: важнейшее место в процессе преподавания должна занимать отработка практических умений и навыков. Этой цели, на наш взгляд, должны быть подчинены все уроки русского языка, структура и наполненность которых должна отвечать задаче максимального практического освоения теоретического материала.

Безусловно, занятия следует выстраивать с учетом языковой подготовки учащихся конкретных классов, где ведётся преподавание.

Важнейшее значение имеет повышение мотивации в изучении русского языка. Учащимся следует постоянно напоминать, что они станут выпускниками и пополнят ряды студентов, впоследствии станут специалистами, а востребованность современного специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от его грамотности, умения общаться, воздействовать на собеседника, убеждать. Особую роль в воспитании интереса к предмету играет проблема занимательности (Быстрова Е.А., Леонтьев А.А. и др. считают занимательность важным и «острым средством обучения») [1]. Практика работы показала, что занимательность способна вызвать живой интерес к изучению русского языка на основе активных и интерактивных методов и приёмов.

Так, 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. Подбирать игры надо осмысленно, преподносить их в определенной системе и последовательности.

Оптимизация работы на занятиях по русскому языку посредством указанных приемов поможет воспитать ученика с развитой речью и мотивацией к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка.

Завершая освещение культуроведческого аспекта преподавания русского языка в школе, хотелось бы отметить, что крайне важно, чтобы сам педагог был подлинным носителем культуры русского языка, понимал его величие и поддерживал его. При этом также важным представляется наличие у педагога и эмоциональной культуры, так как современных учащихся трудно увлечь чем-либо, не умея «зарядить положительными эмоциями на уроках [11 – 13].

Таким образом, целью преподавания русского языка в культурологическом плане является воспитание молодого поколения с активной гражданской позицией, которая тесно связана с любовью к Родине, истории своего края, воспитанием его культуры и знанием литературы родной страны. Этот метод позволяет обучающимся лучше понять родной язык, который является мощным социальным инструментом через хранение и распространение культуры, традиций и общественного сознания языкового коллектива, формирование нации.

Реализация культурологических аспектов в обучении русскому языку может формировать творческие качества личности, способствовать развитию духовно-нравственного мира обучающегося, его ценностно-ориентированной культуры, национальной идентичности.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *О назначении человека*. Москва, 1993.
2. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе. *Русский язык в школе*. 2007; № 4: 3 – 7.
3. Быстова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. и др. *Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания. Обучение русскому языку в школе*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2004.
4. Леонтьев А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
5. Пашкова Е.И. *Формирование культуроведческой компетенции при изучении раздела «Лексика» (5 – 6 классы общеобразовательной школы)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
6. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие. Москва, 2017.
7. Чернявская Ю.В. *Народная культура и национальная традиция*. Минск, 1998.
8. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1972.
9. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974.
10. Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А. Профессиональная направленность при обучении русскому языку студентов колледжа художественных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
11. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 187 – 189.
12. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2008; № 4: 12 – 17.
13. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
14. Гайсина Г.И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики. *Гаудеамус*. 2002; № 2 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kulturologicheskogo-podhoda-kak-metodologicheskoy-osnovy-pedagogiki

References

1. Berdyaev N.A. *O naznachenii cheloveka*. Moskva, 1993.
2. Bystrova E.A. Prepodavanie russkogo yazyka v mnogonacional'noj shkole. *Russkij yazyk v shkole*. 2007; № 4: 3 – 7.
3. Bystova E.A., L'vova S.I., Kapinos V.I. i dr. *Kul'turovedcheskaya funkciya russkogo yazyka v sisteme ego prepodavaniya. Obuchenie russkomu yazyku v shkole*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva, 2004.
4. Leont'ev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obschej i pedagogicheskoj psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 2003.
5. Pashkova E.I. *Formirovanie kul'turovedcheskoj kompetencii pri izuchenii razdela «Leksika» (5 – 6 klassy obscheobrazovatel'noj shkoly)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedaggicheskih nauk. Moskva, 2009.
6. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2017.
7. Chernyavskaya Yu.V. *Narodnaya kul'tura i nacional'naya tradiciya*. Minsk, 1998.
8. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
9. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole: obschie voprosy metodiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
10. Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A. Professional'naya napravlennost' pri obuchenii russkomu yazyku studentov kolledzha hudozhestvennyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
11. Sorokopud Yu.V., Sirotina S.A. Professional'naya kul'tura pedagoga kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 187 – 189.
12. Rachkovskaya N.A. Psihologicheskie mehanizmy upravleniya `emocional'nym sostoyaniem cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2008; № 4: 12 – 17.

13. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
14. Gajsina G.I. Stanovlenie kul'turologicheskogo podhoda kak metodologicheskoj osnovy pedagogiki. *Gaudeamus*. 2002; № 2 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kulturologicheskogo-podhoda-kak-metodologicheskoy-osnovy-pedagogiki

Статья поступила редакцию 30.05.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-290-292

Kulikova O.O., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, English Language and Professional Interaction Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: olka073@yandex.ru*

MOTIVATION FOR THE USE OF CASE STUDIES IN THE PROCESS OF VOCABULARY DEVELOPMENT AT ENGLISH SEMINARS AT THE UNIVERSITY OF FINANCE AND ECONOMICS. The article considers a problem of practicing case study method with bachelor degree students mastering Business English and improving their English language speaking skills in the sphere of Finance, Economics and Management. The author of the article analyses ways to develop English language communicative skills of students of an economic university and demonstrates methods to drill functional lexis. The author demonstrates a number of exercises that contribute to improving communicative skills, necessary to develop topics on the improvement of health care services managers work and the corporation's human resources management. The author notes that Case Study method is gaining popularity both among students and among professors of the university as that particular method help boost motivation and students desire to interact and discuss problematic issues related to their future professional performance.

Key words: **non-linguistic university, conversational practice, to master economic and business vocabulary, communicative skills, general conversation, professional language, corporation, manager.**

О.О. Куликова, *канд. филос. наук, ст. преп. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: olka073@yandex.ru*

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙСОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СЕМИНАРАХ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема внедрения кейсовых технологий в работу со студентами-бакалаврами, совершенствующими деловой английский и улучшающими свои разговорные навыки в сфере делового английского языка, языка финансовой и экономической направленности. Автор статьи анализирует способы развивать у студентов экономического вуза умение поддерживать коммуникацию на английском языке и демонстрирует способы отработки профессиональной лексики. Автор демонстрирует ряд упражнений, способствующих улучшению коммуникативных навыков, необходимых для того, чтобы поддерживать беседу на такие темы, как улучшение работы менеджеров сферы здравоохранения, менеджеров отдела по работе с персоналом. Автор отмечает, что кейсовый метод завоевывает популярность как среди студентов, так и среди преподавателей вузов, поскольку именно он помогает повысить мотивации и желание студентов взаимодействовать и обсуждать проблемные вопросы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: **неязыковой вуз, разговорная практика, овладевать словарем деловых и экономических терминов, коммуникативные навыки, общая разговорная практика, профессиональный язык, корпорация, менеджер.**

Стремление найти новые способы организации учебного процесса в вузе, подобрать интересные методы подачи материала, внести новое в алгоритм ведения семинарских занятий и тем самым стимулировать студентов активно получать знания в области лингвистики, языкознания, а также в отдельной узкоспециализированной сфере знания, и, помимо всего этого, совершенствовать навык говорения на иностранном языке является причиной реструктуризации учебных групп, обновления учебных программ и организации круглых столов и конференций с целью обсуждения форм и методов модернизации учебного процесса [1 – 5].

Среди методов повышения мотивации студентов называют кейсовые технологии, которые завоевывают все большую популярность как среди учителей средних школ, так и среди преподавателей языковых и неязыковых вузов. Кейсовые технологии являются новыми и отвечают требованиям времени обучать иностранному языку через ситуацию, которая максимально приближена к реальной и возможной. Более того, ситуации, которые искусственно моделирует преподаватель, всегда содержат проблему, решение которой заставляет студентов выстраивать логические речевые цепочки доводов и предположений и позволяет им учиться следовать причинно-следственным связям при построении речи, включать в речевые куски новые, только что изученные выражения и слова, начинать высказывания с вежливых фраз на иностранном языке, соблюдая этику общения. Все это позволяет студентам не только пополнить свой словарный запас, отработав пассивно усвоенные иноязычные слова, но и развить беглость общения на иностранном языке, а также овладеть корректными, вежливыми формами общения. Всему этому способствует работа с кейсами на семинарах по изучению иностранного языка делового общения в вузе неязыкового профиля.

Введение учебных кейсов в практику преподавания иностранного языка становится широко распространенным явлением. Говоря о важности и актуальности кейсовых методов, нужно остановиться на самом определении понятия «кейс» и проследить, что подразумевают под данным термином. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленной в определенном формате и предназначенной для обучения школьников и студентов анализу различных типов информации, ее обобщению. В ходе работы над кейсом студенты учатся формулировать проблемы и искать приемлемые пути их решения, пользуясь критериями оценки ситуации и схемой возможных способов действия, предложенных преподавателем в разработанном задании к кейсу. Кейсовая технология предполагает обучение через осуществление действий, а именно – разыгрывание ситуации или просто выстраивание дискуссии, что само по себе заставляет студентов иначе взглянуть на процесс обучения [1; 2].

Кейсовые технологии предполагают самостоятельную работу, которой студенты должны посвятить большое внимание и достаточно продолжительное время. Работа над кейсом приводит студентов к тому, что в ходе анализа, обобщения и обсуждения аутентичного текста, который дан в ситуации кейса, студенты ассимилируют свои знания в профессиональной области к ситуации, предложенной в материале кейса. Положительной характеристикой кейсового метода также является возможность для студентов в процессе самостоятельной активной работы найти выход из противоречивой ситуации и проявить навык аналитически мыслить. В процессе подготовки заданий кейсов студенты учатся принимать правильные решения и применять теоретические знания в конкретной ситуации, более того, они стараются проанализировать все возможные способы решения проблемы и выбрать лучший из них. Популярность кейсовых технологий и постоянный и пристальный интерес педагогов к данному виду работы со студентами обусловлены тем, что, с одной стороны, существует потребность в модернизации образовательного процесса, и, с другой стороны, недостаточное использование современных методов обучения приводят к вопросу, какие эффективные средства обучения преподаватель может включить в учебный процесс. Как известно, работа с кейсом начинается со знакомства с отрывком текста, который содержит зарисовку предполагаемой ситуации. Знакомство студентов с текстом предполагает тренировку навыков чтения и перевода, а также работу со словарем, поскольку студенты 2 – 3 курсов, на которых рассчитаны сборники кейсов, встречают новые слова и выражения в тексте, пусть эти слова и выражения будут немногочисленные, но они присутствуют. То есть можно подчеркнуть то, что работа над кейсами позволяет применять разные виды работы с языковым материалом: чтение, перевод текста. В том случае, если авторы кейсов добавляют аудиофрагменты, преподаватель имеет возможность предложить студентам поработать над совершенствованием навыков слухового восприятия материала.

Анализируя процесс работы с кейсовыми материалами в высшем учебном заведении, нужно отметить, что преподаватели каждый год обновляют учебный материал и составляют новые сборники кейсов, которые могут в дальнейшем оказаться полезным учебным материалом для студентов младших курсов. Одним из примеров кейсов может служить фрагмент из сборника учебно-методи-

ческих материалов, используемых в работе со студентами третьего курса, обучающимися по направлению «Менеджмент». Кейс озаглавлен «Новые рабочие места в компании». Ситуация, которая представлена студентам, касается страховой компании, основным направлением которая является страхование здоровья граждан. Пример ситуации приведем ниже:

A joint stock company Schulz Insurance Group is a well-established company in Germany, specializing in selling policies of different kinds. Germany has been challenged by rising health care costs, which now consume 11 percent of the country's GDP. The Ministry of Health are seeking the ways how to rein in those costs. The senior managers of Schulz Insurance Group realize that the success of the company may be dependent on the managers ability to sell as many of the insurance policies as they can. But in case the managers who have worked for the company for quite a long period are unable to cope with that task the company will have to take on younger talented staffers. The company's CEO arranges the meeting at which both senior and middle level managers are informed of the necessity to develop strategies which will contribute to the achievement of two primary goals: to ensure that all citizens of Germany receive the same level of high-quality care and to raise the level of engagement and cooperation to encourage people to buy insurance policies. The Board of Directors invited a new senior manager to restructure the company and appoint the heads of departments who will be able to communicate with clients and describe more extensively the attractive features of insurance policies. The new senior manager Josef Winner agrees that it makes good business sense to hire new employees because young and vigorous newcomers will try to put new developments into practice. Как можно увидеть из зарисовки ситуации, процесс совершенствования работы организации приводит менеджеров высшего звена к осознанию того, что реструктуризация кадров непременно вызовет недовольство подчиненных, поскольку опытные старые специалисты не всегда с готовностью принимают новые веяния и попытки выстроить общение, взаимоотношения в компании, алгоритм передачи поручений и выполнения действий в силу того, что накопленные знания и утвержденная практика поведения уже показывала эффективные результаты и оправдывала себя. В тексте кейса далее встречается отрывок, показывающий боязни персонала переходить к новой тактике. Вместе с тем назревшая необходимость перемен и улучшений в системе управления заставляет руководство компании поместить объявление о новых вакансиях. В тексте также представлены характеристики будущих менеджеров, которые являются необходимыми для работы в данной сфере и в данной компании. Как может быть видно из текста, от будущих сотрудников требуется высшее образование и навыки работы в сфере администрирования, а также способность ясно и доходчиво объяснить, в чем заключается общее видение компании:

«The HR managers published corresponding vacancy announcement from which it is clear that the future candidate for a position of a health services manager should have a bachelor's degree in a public health or administrative field or a master's degree in healthcare administration or in business administration. Health service manager working in healthcare providers create work schedule for these providers, coordinating the delivery and quality of services provided. They may work with insurance providers. Health services managers who specialize in insurance are responsible for cultivating an understanding and necessity of insurance, they work with billing, reimbursement and contact renewals, documentation compliance and patient access. The tasks of health care services managers include creating budgets, helping patients access care within the limits of their insurance, planning and implementing staff meetings, billing for services, case management, scheduling providers, researching new data management strategies, training staff to adjust to changes in information management systems».

После прочтения отрывка текста, знакомящего студентов с проблемами в предполагаемой компании, они должны описать ситуацию и проанализировать ее. В процессе анализа студентам необходимо отметить, какие трудности возникают в работе компании, и каковы причины, которые повлекли ухудшение ее деятельности. Помимо этого, из отрывка студенты могут извлечь информацию об общем положении дел, сложившемся в области здравоохранения в Германии. При пересказе материала кейса студенты будут иметь возможность потренировать устную речь, поскольку им придется сначала кратко пересказать ситуацию, а затем выделить основные моменты, подтверждающие снижение продуктивности компании и желание руководства привлечь специалистов более молодого поколения, энергичных и освоивших методики повышения производительности труда, считающиеся новаторскими и продуктивными, поскольку менеджеры компании ставят своей целью ввести в практику новые методы работы. На этом этапе преподаватель сможет отрабатывать навыки пересказа, беглого чтения, проверить умение студентов лаконично перевести предложения с иностранного языка, то есть еще раз потренировать и навыки перевода. Также работа с текстом позволит совершенствовать навык извлечения информации из отрывка текста и совершенствовать их умения критически размышлять и определять проблему. Также стоит заметить, что данный начальный этап работы с кейсом ознакомит студентов с такой профессиональной лексикой, как «billing, reimbursement, contact renewals, documentation compliance, patient access». Студенты смогут выучить такие сочетания, как «creating budgets, helping patients access care within the limits of their insurance, planning and implementing staff meetings, billing for services, case management, scheduling providers», которые содержат такие глаголы, как «manage, schedule, implement, bill, comply», которые в иноязычной речи специалиста в области управления человеческими ресурсами будут встречаться часто и являться одними из ключевых единиц. Таким образом, можно отметить то, что работа с текстом, в котором проиллюстрирована ситуация, позволяет не только еще раз отрабатывать навыки перевода, аналитического чтения, но и запоминать новые термины и закреплять их в речи, и этому способствует работа со словарем, поскольку студенты при переводе незнакомых терминологических единиц ищут их значение в словаре, более того, студенты, если дано подобное задание, сталкиваются с необходимостью выписать и запомнить определение этих терминов на языке, который они изучают, и после этого им следует при описании ситуации на занятии употребить как можно больше этих, пока еще новых для них терминов в речи. Все это в результате приведет к тому, что пассивно понимаемые конструкции и термины будут отработаны студентами в устной речи и будут становиться элементами их активного словарного запаса. После того, как студенты ознакомились с ситуацией, представленной в кейсе, и обсудили ее, преподаватель может перейти к фронтальному опросу и проверить, насколько хорошо студенты поняли текст. Для этого студентам будут предложены несколько вопросов специального характера, ответы на которые заставят их вспомнить содержание текста, а также выстроить ход ответа на иностранном языке. Вопросы могут быть следующего характера:

1. What goals do the management of the company consider the high priority goals?
2. What position does the senior managers adhere to while considering how to develop the company and turn it into a more profitable business?

Следующий этап работы над кейсом предполагает составление монологов в рамках заявленной тематики. Но поскольку, как можно увидеть из зарисовки ситуации кейса, текстовый материал, который предлагают преподаватели в качестве основного эпизода, демонстрирующего состояние дел в представленной для обзора структурной единице (это может быть большая корпорация, маленький магазин или частная автомастерская), содержит аутентичный текст, часто – текст специализированного характера, выстраивать аргументацию, использовать лексику узкой направленности может быть трудным для студентов, несмотря на то, что обучающиеся, которым определена задача работать над данным кейсом, – студенты-третьекурсники. Учитывая все эти сложности, преподаватели тезисно формулируют проблему и представляют студентам множество опорных фраз, которые следуют за данным тезисом. Эти фразы нацелены на то, чтобы помочь студентам найти лексический материал, который они используют для того, чтобы выразить свои идеи, а также который может послужить некими маячками идей, которые подскажут студентам, как и в каком направлении можно построить свои доводы на данную тему и как сформулировать ответ на вопрос, представленный как проблема в предложенном преподавателем тезисе. Таким образом, мы можем утверждать, что использование опорных готовых фраз не только помогает студентам найти идею, которую можно развить, но и эти фразы способствуют усвоению новой лексики, то есть расширяют активный словарный запас студентов. Так, при обсуждении проблем, с которыми сталкиваются страховые компании, спецификой которых является распространение медицинских полисов среди граждан, возможным и полезным будет обсуждение таких проблем, как необходимость популяризации страховых полисов, покрывающих все риски, сдерживание затрат на здравоохранение, а также необходимость воспитания таких менеджеров, которые могут организовать, правильно распланировать работу в команде, своим примером и активной и грамотной работой вдохновить подчиненных следовать предложенной ими тактике поведения. Для того чтобы проиллюстрировать возможный текстовый обучающий материал, мы можем выбрать и представить следующие проблемные задания и лексику, данную для работы над ними. После работы над ситуацией кейса студенты могут начать работу над монологами, используя задание такого типа:

Develop the following ideas. Make use of the expressions in brackets.

1. The Health Care System in Germany faces the problems of aging population and economic problems. Some researchers argue that such measures as offering universal coverage, ready access, high numbers of providers, cost controls mechanisms and quality improving measures can be effective.

(Health care funding is more complicated in Germany than in many other countries; not to rely on a single source of revenue; to pay contributions to the statutory health insurance funds; patients are required to make out-of-pocket copayments for many services; employers underwrite the cost of a few services; to offer universal coverage; to increase the numbers of providers; to use cost control mechanisms and take quality improving measures).

2. A born leader should inspire to head up teams and companies and help others develop and refine the characteristics of the greats. Managers must weave engagement into their management style.

(to learn some of the specific traits that are critical for leadership; to work on nurturing these essential traits in one's career; to set a clear vision for yourself; to pick a method that works best for you; to out some of the biggest goals; to become a high-flyer; no to shuffle up the career ladder; to want each objective you set to have a measurable outcome).

Для того чтобы постараться подтолкнуть студентов к более длительным дискуссиям по многочисленным проблемным вопросам в рамках тематики кейса, преподаватель должен сформулировать провокационные вопросы так, чтобы восприняли проблемные ситуации как свои, как гипотетические случаи, с кото-

рыми могут столкнуться сами студенты. Сформулировать вопросы к студентам можно следующим образом:

1. Say why managers' commitment to popularizing a reference price system based on therapeutic classes–groups of similar drugs used for the same condition.
2. Prove that reference pricing can be considered unfair competition.

Необходимость и стремление отрабатывать новые словарные единицы объясняет значительный объем лексических упражнений в материале кейсов. Типы упражнений могут быть довольно разнообразные, от упражнений на подстановку, на перефразирование слов и выражений, на синонимию до упражнений на замену русских выражений английскими, недавно выученными при работе над кейсом.

Работа над усвоением новой лексики предполагает разные методы подачи материала для изучения и закрепления данной лексики. Для того чтобы добиться крепкого запоминания определенных лексем и проконтролировать их усвоение в активной речи студентов, преподаватель сначала может представить студентам упражнения, в которых отобрана именно эта лексика. Так, студент может сначала попрактиковать определенный диапазон иноязычных слов или фраз в упражнениях на подстановку, вслед за этим попытаться построить свои собственные речевые куски или отдельные короткие предложения с использованием уже известных слов. Завершением данного этапа отработки может служить словарный диктант, охватывающий этот изученный словарный материал.

Таким образом, можно увидеть, что работа с кейсом дает преподавателю возможность, во-первых, позволить студентам проработать аутентичный иноязычный материал, обобщить и критически проанализировать определенную проблему, близкую или типичную для той профессиональной области, в которой предстоит развиваться студентам вуза финансово-экономического профиля. Помимо этого, работа с кейсом предполагает включение в материал большого диапазона упражнений, позволяющих закрепить новую лексику и ввести ее в активный словарный оборот, а также создает условия для использования имеющихся у студентов профессиональных знаний.

Библиографический список

1. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров. *Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе:* сборник научных статей. Москва, 2004: 95 – 100.
2. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения: VI межвузовский семинар по лингвострановедению. *Языки в аспекте лингвострановедения*: сборник научных статей: в 2 ч. Москва, 2009; Ч. 1: 253 – 261.
3. Богданова Ю.З. Использование междисциплинарной интеграции в формировании иноязычной профессиональной компетентности студентов аграрного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 62 – 64.
4. Николаева Н.Н., Нуриева Н.С., Куликова М.В. Методические приемы обучения студентов вуза анализу англоязычных текстов в дискурсе корпоративной социальной ответственности. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 53 – 58.
5. Ляшенко М.С., Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Солуянова О.Н. Изучение принятия сайтов социальных сетей в качестве образовательной платформы для повышения навыков академического письма студентов на английском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 45 – 48.

References

1. Goncharova M.V. Kejs-metod v obuchenii inoyazychnomu obscheniyu menedzherov. *Student i uchebnyj process: inostrannye yazyki v vysshej shkole:* sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2004: 95 – 100.
2. Il'ina O.K. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya anglijskogo yazyka. Lingvostranovedenie: metody analiza, tehnologiya obucheniya: VI mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu. *Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya*: sbornik nauchnyh statej: v 2 ch. Moskva, 2009; Ch. 1: 253 – 261.
3. Bogdanova Yu.Z. Ispol'zovanie mezhdisciplinarnoj integracii v formirovanii inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov agrarnogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 62 – 64.
4. Nikolaeva N.N., Nurieva N.S., Kulikova M.V. Metodicheskie priemy obucheniya studentov vuza analizu angloyazychnyh tekstov v diskurse korporativnoj social'noj otvetstvennosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 53 – 58.
5. Lyashenko M.S., Mineeva O.A., Borschevskaya Yu.M., Soluyanova O.N. Izuchenie prinyatiya sajtov social'nyh setej v kachestve obrazovatel'noj platformy dlya povysheniya navykov akademicheskogo pis'ma studentov na anglijskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 45 – 48.

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-292-294

Fominykh N.Yu., *Doctor of Educational Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages No.1, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: shvidko72@rambler.ru*

Koikova E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: zika_moon@mail.ru*

Bubenchikova A.V., *teacher, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: shvidko91@rambler.ru*

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN ECOSYSTEM. The article presents an analysis of the concept of "educational ecosystem", which precedes a self-organizing, self-developing, self-regulating adaptive educational environment. The authors also describe the basic principles of emerging approaches in pedagogy: paradigmatic, network-centric and ecosystem, rethink some of the provisions of the environmental approach, taking into account the transformational processes of modern time. The article describes the paradigm approach in pedagogy as a set of principles: incommensurability of paradigms, revolutionary paradigm shift, incommensurability of paradigms, revolutionary paradigm shift, time limitation, dominance of one paradigm, scientific heuristics, system structure; reveals the essence of each of the principles in relation to scientific and pedagogical research. The network-centric approach in pedagogy is revealed in its principles: the integration of geographically disparate educational objects into one information network and the integration of management systems and computer modeling. Based on the ecosystem approach and its principles, the main features of the educational environment as an ecosystem are formulated as a conclusion, which include: versatility, adaptability, network bias, co-evolution of the environment and its subjects, and others.

Key words: **educational environment, educational ecosystem, network-centric approach, environmental approach, paradigm approach, methodology of scientific and pedagogical research, innovative pedagogy.**

Н.Ю. Фоминых, *д-р пед. наук, доц., проф., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: shvidko72@rambler.ru*

Э.И. Койкова, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: zika_moon@mail.ru*

А.В. Бубенчикова, *преп., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: shvidko91@rambler.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭКОСИСТЕМА

Статья посвящена анализу понятия «образовательная экосистема», предваряющего собой самоорганизующуюся, саморазвивающуюся, саморегулирующуюся адаптивную образовательную среду. Авторами также описаны основные принципы зарождающихся подходов в педагогике: парадигмальный, сетецентрический и экосистемный, переосмыслены некоторые положения средового подхода с учетом трансформационных процессов современности. Охарактеризован парадигмальный подход в педагогике как совокупность принципов несоизмеримости парадигм, революционной смены парадигм, временной ограниченности, доминирования одной парадигмы, научной эвристичности, системного строения; раскрыта сущность каждого из принципов применительно к научно-педагогическому исследованию. Сетецентрический подход в педагогике раскрыт в его принципах: объединения в одну информационную

сеть географически разрозненных образовательных объектов и интеграции систем управления и компьютерного моделирования. На основе экосистемного подхода и его принципов в качестве вывода сформулированы основные черты образовательной среды как экосистемы, к которым отнесены многогранность, адаптивность, смещение в сеть, коэволюция среды и ее субъектов и другие.

Ключевые слова: **образовательная среда, образовательная экосистема, сетецентрический подход, средовой подход, парадигмальный подход, методология научно-педагогического исследования, инновационная педагогика.**

Технологические, социальные и экологические трансформации общества, обусловленные процессами цифровизации и глобализации, неизбежно влекут за собой выдвижение новых требований к системе образования, включая изменения не только процессуально-практического характера, но и теоретических, концептуальных основ педагогики в целом [1 – 7].

Так, наиболее существенными глобализационными тенденциями, повлекшими за собой изменения в системе образования, являются:

– объединение образования, исследования стратегического управления и бизнеса зародили тенденцию появления образовательных холдингов;

– стирание граней между образовательными учреждениями и венчурными практиками повлекло за собой создание на базе образовательных учреждений бизнес-инкубаторов, разработку студенческих стартапов;

– необходимость постоянного усовершенствования имеющихся компетенций и получения новых привело к переходу от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование на протяжении жизни);

– возросшее значение имитационного моделирования в обществе, популярность имитационных методов исследования в экономике способствовали геймификации образования;

– слияние знаний с компетенциями и прикладными навыками обусловило практическую ориентацию образования, превалирование проектных методов обучения и повышение роли самостоятельной работы обучающихся;

– необязательное наличие формального образования для сотрудничества с большинством крупных работодателей повлекло за собой создание персонального портфолио (своего рода цифровой социально-образовательный след) для подтверждения компетенций и навыков сотрудников; такое портфолио представляет собой запись учебной и трудовой деятельности в виде сертификатов различных образовательных учреждений, курсов, сообществ и т.д.;

– массовое вымирание профессий и, как следствие, массовое исчезновение рабочих мест способствовали всевозможному внедрению технологий даже в те сферы деятельности, которые традиционно всегда считались «человеческими»;

– глобализация, тенденции мультикультурности и всесторонней толерантности, с одной стороны, и глобальные катастрофы и эпидемии, с другой, способствовали развитию асинхронных моделей образования с возможностью выбора собственных образовательных траекторий;

– сетецентрические модели управления бизнесом обусловили зарождение нового понятия – «экосистема». Рассмотрение именно этого понятия относительно педагогики и образовательной среды и является целью данной статьи.

Следует отметить, что вышеперечисленные тенденции постепенно складываются в новую образовательную парадигму (а именно – в настоящий момент мы переживаем смену традиционной знаниевой парадигмы на гуманистическую, что, в свою очередь, повлекло за собой обоснование инновационных методологических подходов в педагогике, таких как парадигмальный, сетецентрический и экосистемный. Охарактеризуем подробнее каждый из них.

Общеизвестно, что трансформационный период перехода одной парадигмы в другую происходит постепенно, когда еще традиционные методы и модели не утратили своей актуальности, но инновационные новые положения уже все больше проникают и в теорию, и в практику. Именно поэтому одним из наиболее распространённых подходов в педагогике является парадигмальный.

Парадигмальный подход базируется на парадигмальной модели научного знания, которая предполагает, что все ученые в своих исследованиях руководствуются определенной «дисциплинарной парадигмальной матрицей» (В.И. Писаренко) [6], то есть парадигмой. Парадигма является той призмой, через которую рассматриваются все научные исследования определенного периода. Господствующая в каждый исторический период парадигма принимается научным сообществом как аксиома и общепризнанная обстановка. Исторически педагогика всегда была наукой парадигмальной, однако сегодняшняя социально-экономическая ситуация в мире диктует научно-педагогическому сообществу не просто необходимость глобальных трансформаций, но и предполагает построение научно-педагогических исследований на разнообразных методах исследования, присущих различным парадигмам. В этом и заключается сущность современного прочтения парадигмального подхода в педагогике.

Общепринято принципами парадигмального подхода считать следующие:

– несоизмеримость парадигм, означающий, что существующая господствующая парадигма в науке не представляет возможности разрешить возникающие противоречия между теорией и практикой существующими методами исследования на основе принятых закономерностей;

– революционной смены парадигм, при которой еще несколько лет назад господствующие теоретические положения и закономерности подтверждались практикой, а общепринятые методы исследования позволяли получить валидные результаты, сегодня господствующие теории вступают в противоречие с практикой, и не представляется возможным их разрешить на основе существующего знания о научном исследовании;

– временной ограниченности, данный принцип предписывает каждой парадигме господствать только в какой-то определенный исторический период и соответствовать определенному научно-техническому и социальному уровням развития общества;

– доминирования одной парадигмы означает, что в определенный период все научные исследования основываются на одной парадигме и используют исключительно в ее (парадигмы) рамках существующие положения и методы. В настоящий момент мы переживаем период смены парадигмы в педагогике, соответственно, еще не полностью «отмерли» методы традиционной знаниевой парадигмы и не до конца сформулированы теории и положения приходящей на смену новой парадигмы. Это момент, когда, с одной стороны, действуют обе парадигмы, но, с другой стороны, не работает полноценно еще ни одна. Такие периоды смены парадигмы продиктованы в первую очередь сменой ценностей в обществе. В современном обществе наибольшую ценность представляет одновременно и знание, и информация, что лишний раз подтверждает переходный период из одной парадигмы в другую. Именно такие периоды в науке являются наиболее плодотворными и открывают перспективы для новых исследований, получения принципиально новых результатов и обоснования совершенно инновационных теорий;

– научной эвристичности, принцип, который является самым очевидным для научного знания, поскольку для получения любого открытия необходимо признание незнания даже о самом простом явлении;

– системного строения, понимающего образовательную систему только в неразрывном единстве ее компонентов, такая система обязательно обладает следующими свойствами: иерархичность, целостность, структуризация, множественность, системность.

Сетецентрический подход в педагогике представляет собой единство положений создания центральных структур (головных, флагманских образовательных учреждений) для реализации образовательных целей. Как показал анализ публикационного пространства (А.В. Карпова) [3], когда речь идет о сетевых структурах, зачастую подразумевается одно и то же образовательное учреждение. На самом же деле в широком смысле сетецентрический подход подразумевает объединение различных образовательных учреждений с различными организациями и сообществами, профессиональными комитетами и т.д. Иными словами, образование, построенное по принципам сетецентризма, происходит в малых самоорганизующихся и самосинхронизирующихся группах (сетевые программы, проектная деятельность, сетевые сообщества). Сетецентрический подход в педагогике во многом почерпнул некоторые принципы из деятельностного, средового и диалогического, но при этом имеет достаточно выраженные собственные принципы, например:

– объединения в одну информационную сеть с целью постоянного оперативного обмена информацией для достижения общих целей;

– объединения в общую информационную сеть географически разрозненных образовательных объектов;

– интеграции систем управления и компьютерного моделирования.

При таких условиях новое смысловое наполнение получил средовой подход в педагогике. Новая информационная среда обитания человечества меняет уклад жизни и, соответственно, образовательная среда постоянно расширяется за счет поиска альтернативных источников знания, а также интеграции с бизнесом, семьей, профессиональными и исследовательскими сообществами и другими образовательными учреждениями. Такая среда приобретает черты экосистемы, в которой образование происходит не по шаблону и «конвейерному» принципу, а, напротив, каждый индивид имеет право выбора для себя комфортной, персональной, высокоэффективной, экологической образовательной и впоследствии профессиональной ниши.

Нами были проанализированы наработки авторов И.В. Васютенкова [2], Б.В. Олейникова и С.А. Подлесного [5], И.М. Федорова [7], и на основе этого анализа были сделаны нижеизложенные наблюдения, являющиеся достаточно дискуссионными, но одновременно открывающими новые направления научно-педагогических исследований. Следует отметить, что изучаемое явление является довольно революционным для науки педагогики, и его сущность остается не до конца изученной и определенной.

Итак, понятие «экосистема» заимствовано педагогикой из экологии и определяется как единый природный комплекс, представленный устойчивым единством живых и неживых объектов на одной территории; в этой системе происходит круговорот веществ и взаимообмен энергиями, при этом система самостоятельно регулирует все эти процессы (Б.А. Быков) [1]. Образовательной экосистемой является такая, субъекты которой на протяжении всей жизни обмениваются знаниями, являясь источниками развития друг для друга, подобно

тому, как в природной экосистеме происходит обмен энергией между природными компонентами.

Основными свойствами образовательной экосистемы, по нашему мнению, являются (схематично данные свойства представлены на рис. 1) следующие:

– многогранность, подразумевающая интегративный характер содержания, методов, средств обучения и альтернативных источников знания, объединенных разнообразными взаимосвязями;

– независимые субъекты образовательной экосистемы (обучающиеся, родители, преподаватели, члены сообществ, профессионалы, ученые, исследователи, библиотекари, администраторы, тьюторы, консультанты и т.д.) являются постоянно адаптирующимися саморганизующимися частями единого целого;

– происходит смещение с единой платформы (как физической, так и виртуальной) в сеть (как физическую, так и виртуальную);

– экосистемы предоставляют все возможности для развития каждого персонально и одновременно с этим для развития коллективного разума или, как определяет теория коннективизма, разума толпы;

– коэволюция среды и ее субъектов, то есть взаимообогащение и взаиморазвитие;

– ядро, центр образовательной экосистемы – обучающийся с его психофизическими индивидуальными особенностями, жизненными и образовательными потребностями, когда одновременно субъектами образования являются индивиды различного возраста, представители различных стран, религий, мировоззрений и культур;

– адаптивность под нужды каждого субъекта и саморганизация и саморегуляция процессов энерго- и инфообмена.

Важным аспектом образовательной экосистемы является сохранение ее (системы) экологии, то есть ее способности самоорганизовываться и корректно функционировать. С этой целью необходимо всестороннее изучение образовательных экосистем, и перед педагогической наукой появляются новые задачи, среди которых установление общих закономерностей круговорота форм энерго- и инфообмена, изучение норм воздействия на этот круговорот, при которых будут создаваться максимально комфортные и эффективные условия существования в образовательной среде для всех ее обитателей.

По аналогии с биологической средой обитания человека каждый обитатель среды образовательной должен способствовать рациональному ресурсопотреблению, то есть сократить информационный выброс в образовательную среду,



Рис. 1. Свойства образовательной экосистемы

контролировать критику, исключить агрессию и недоброжелательность по отношению к другим обитателям образовательной среды.

И, напротив, содействовать эффективному энерго- и инфообмену в рамках законов этики и толерантности, предоставлять возможности для максимального развития личности, использовать образовательную экосистему в наиболее эффективном режиме с сохранением физического и психического здоровья всех ее обитателей и их социального благополучия.

Библиографический список

1. Быков Б.А. *Экологический словарь.* Алма-Ата: Наука, 1983.
2. Васютенкова И.В. Педагог в развивающейся образовательной экосистеме школы. *Вестник евразийской науки*. 2014; № 5 (24). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-v-razvivayuscheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly
3. Карпова А.В. Сетецентрическая концепция – новая реальность в современной экономике. *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2016; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/setetsentricheskaya-kontseptsiya-novaya-realnost-v-sovremennoy-ekonomike
4. Котлярова В.В. Обусловленность применения парадигмальной методологии в аксиологии культуры. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2010; № 5: 88 – 96.
5. Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «Экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-ekosistema-obucheniya-i-napravleniyah-razvitiya-informatizatsii-obrazovaniya
6. Писаренко В.И. Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2006; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-innovatsionnoy-pedagogiki
7. Федоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме. *Молодой ученый*. 2019; № 28 (266): 246 – 250. Available at: https://moluch.ru/archive/266/61494/

References

1. Bykov B.A. *`Ekologicheskij slovar'*. Alma-Ata: Nauka, 1983.
2. Vasyutenkova I.V. Pedagog v razvivayuschejsya obrazovatel'noj `ekosisteme shkoly. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2014; № 5 (24). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-v-razvivayuscheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly
3. Karpova A.V. Setecentricheskaya koncepciya – novaya real'nost' v sovremennoj `ekonomike. *`Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*. 2016; № 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/setetsentricheskaya-kontseptsiya-novaya-realnost-v-sovremennoy-ekonomike
4. Kotlyarova V.V. Obuslovlennost' primeneniya paradigmal'noj metodologii v aksiologii kul'tury. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2010; № 5: 88 – 96.
5. Olejnikov B.V., Podlesnyj S.A. O koncepcii «`Ekosistema obucheniya» i napravleniyah razvitiya informatizacii obrazovaniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-ekosistema-obucheniya-i-napravleniyah-razvitiya-informatizatsii-obrazovaniya
6. Pisarenko V.I. Paradigmal'nyj podhod kak metodologicheskaya osnova innovacionnoj pedagogiki. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2006; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-innovatsionnoy-pedagogiki
7. Fedorov I.M. Perehod ot obrazovatel'noj sredy k obrazovatel'noj `ekosisteme. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 28 (266): 246 – 250. Available at: https://moluch.ru/archive/266/61494/

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 37.014.53 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-294-297

Samsonova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru*

Dolgushina Yu.V., *MA student, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: otomiud@gmail.com*

PROBLEMS OF THE DEMAND FOR MEDIATION AS A BASIS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH THE POPULATION. The article provides an analysis of the main reasons for the low activity of the population in the use of mediation as a tool for resolving disputes with the participation of a mediator; identifies factors that hinder the effective integration of mediation into the system of dispute resolution institutions in Russia; examines the historical background of the formation of the mediation institute in Russia; compares the judicial procedure for dispute resolution and mediation; identifies the problems of educational activities in the field of mediation in Russia; formulates proposals on the basics of educational activities in the field of mediation for the population; identifies gaps in the legislation regulating

family mediation in Russia; provides data on the implementation of the institute of mediation as an alternative dispute resolution procedure in the Kaliningrad region and the level of activity of the population of the Kaliningrad region in the use of mediation.

Key words: **mediation, social mediation, out-of-court dispute resolution, teaching, universal competence of mediation.**

***Н.В. Самсонова**, д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград,*
E-mail: NSamsonova@kantiana.ru
***Ю.В. Долгушина,** магистрант, «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград,*
E-mail: otomiud@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ВОСТРЕБОВАННОСТИ МЕДИАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НАСЕЛЕНИЕМ

В статье анализируются основные причины низкой активности населения в использовании медиации как инструмента регулирования споров с участием посредника; устанавливаются факторы, препятствующие эффективной интеграции медиации в систему институтов разрешения споров в России; изучаются исторические предпосылки формирования института медиации в России; проводится сравнение судебного порядка разрешения споров и медиации; выявляются проблемы просветительской деятельности в области медиации в России; формулируются предложения об основах просветительской деятельности в области медиации для населения; выявляются пробелы в законодательстве, регулирующем семейную медиацию в России; приводятся данные о реализации института медиации как альтернативной процедуры регулирования споров в Калининградской области и об уровне активности населения Калининградской области в использовании медиации.

Ключевые слова: **медиация, социальная медиация, внесудебное урегулирование споров, преподавательская деятельность, универсальная компетенция медиации.**

Более десяти лет медиация имеет законный статус. В 2010 году был принят Федеральный закон № 193 «Об альтернативной процедуре регулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». К настоящему моменту российское законодательство претерпело множество изменений, направленных на интеграцию процедуры медиации в систему российского законодательства. Целью данного исследования является выявление причини низкой интеграции института медиации в общественную жизнь частных лиц.

Медиация, с одной стороны, значительно снижает нагрузку на судебную систему, а, с другой, имеет множество преимуществ перед судебным порядком разрешения споров для граждан. К преимуществам медиации относится непродолжительное время процедуры, ее персонифицированный подход, не отягощённость процессуальными формальностями, конфиденциальность, а также ее миротворческий характер [1].

Принятый от 5 апреля 2021 г. Федеральный закон № 85 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» создал новые условия для осуществления просветительской деятельности. Закон дал ее определение и ограничил круг лиц, допущенных к ее осуществлению [2]. На сегодняшний день просветительская деятельность в сфере медиации носит стихийный характер, затрагивая отдельные регионы, и ориентируется на узкий круг лиц. С вступлением этого закона в силу такая тактика станет невозможной.

К настоящему моменту медиация не имеет всеобщего характера в России. Изучение ряда документов, в том числе обобщений практики Верховного суда, в частности справки о практике применения Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 6 июня 2012 года и справки о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» за период с 2013 по 2014 год, где приводится обобщённая информация о практике применения медиации в рамках гражданского судопроизводства, проведенный нами опрос представителей юридического сообщества и населения Калининградской области, а также анализ публикаций на данную тему последних лет позволили сформулировать ключевые проблемы, обусловливающие стагнацию развития медиации как социального института в России.

Существует мнение, что медиация – совершенно новый институт, который противоречит российскому менталитету. Однако было бы некорректным называть медиацию принципиально новым способом разрешения споров для России. Отечественные правовые памятники свидетельствуют о достаточно древних традициях примирения через посредничество в нашей стране.

Галицкая В.А. и Казарян К.В. в своем исследовании полагают, что «побратимство», древний славянский обряд, берет свое начало из ранних примирительных процедур с участием посредника. Одной из функций этого обряда было ограничение кровной мести. Сведения об этом появляются уже в источниках VI века. Также ученые утверждают, что период действия Русской Правды при определении «головничества», денежного выкупа, причитавшегося родственникам убитого с «головняка» (убийцы), участвовали судьи-медиаторы [3].

С XVI века примирительные процедуры представляли собой досудебный порядок урегулирования споров и являлись частью разбирательства.

Существует даже документ, представляющий собой раннюю версию мирового соглашения, составленный в 1538 году. Он содержит сведения о сторонах спора и условия разрешения земельного спора при содействии посредников, именуемых «третьими». Документ свидетельствует, что посредникам на рассмотрение был передан спор о земле, границы которой также указаны, и урожае, на ней полученном. «Третьи» назначили сторонам встречу, выслушали каждую, обследовали спорные земли и помирили спорщиков без вынесения решения, подкрепленного принуждением. Между сторонами были разделены земли, а урожай, полученный крестьянами сторон, был оставлен им в полном объеме.

Также представляют интерес «совестные суды», учрежденные в 1775 г. указом Императрицы Екатерины II, рассматривавшие гражданские споры в порядке примирительной процедуры. У российского учёного-правоведа можно найти определение «совестных судов» И. Наумов в 1830 г.: «Оный суд не решит дел без согласия тяжущихся: он только убеждает их к окончанию их дела по совести. Совестный суд отличается тем от прочих судов, что в нем уважается не обряд письменный, или форма, но существо дела» [4].

Ярким примером этого может служить система коммерческих судов, которая была создана в начале XIX в. в Российской Империи. Процесс представлял собой примирительное разбирательство, где судьями выступали избранные уважаемые представители купеческого сословия [5]. Более того, в 1890 году была опубликована монография правоведа Е.А. Нефедьева «Склонение сторон к миру в гражданском процессе». В ней автор рассматривает примирение как институт разрешения споров в академическом ключе. В советский период существовал институт «товарищеских судов». Он представлял собой выборные общественные органы, создававшиеся по территориальному и производственному принципу в учебных заведениях по месту жительства. Таким образом, медиация, как альтернативный способ урегулирования споров, не является новаторством для России, а, наоборот, становится возвращением к эффективным и проверенным методикам.

Медиация имеет значительные преимущества перед судебным разбирательством при разрешении гражданско-правовых споров частных лиц. Так, процедура медиации занимает существенно меньше времени. В отличие от суда, где без учета подготовки к судебному процессу судебное разбирательство занимает не менее двух месяцев в очень удачном случае, для медиации, не обременённой сложным порядком процессуальной организации, достаточно одной – двух встреч общей длительностью до трех часов.

Медиация позволяет сохранить отношения сторон, потому что не противопоставляет стороны друг другу, а помогает им направить общие усилия для решения проблемы. Эта особенность медиации дает существенное преимущество для семейных споров, где эскалация конфликта между родителями причиняет вред в первую очередь детям или соседям, с которыми предстоит поддерживать отношения долгие годы. Вместе с тем состязательность – один из ключевых принципов правосудия, напротив, обостряет конфликт.

Также медиация позволяет сохранить конфиденциальность спора. Гласность как принцип правосудия обусловливает проведение открытого судебного заседания, где помимо сторон судьи и секретаря суда присутствуют в зависимости от характера спора прокурор, органы опеки, третьи лица и так далее. Репутация сейчас имеет огромное значение как для бизнеса, так и для частного лица. Возможность продолжать свою деятельность, сохранить привычный образ жизни зависят напрямую от того, какова репрезентация этой деятельности. Сохранение конфиденциальности сводит к минимуму вред, который может принести придание публичности спору.

Во многих государствах Европы данный способ урегулирования споров является или обязательной формой досудебного урегулирования, или очень распространенной. Это относится, например, к Великобритании, Италии, Аргентине, Германии, где стороны обязаны проконсультироваться у медиатора и получить его заключение о медиабельности спора перед обращением в суд. Уклонение

от этого мероприятия влечет дополнительные финансовые расходы на судебное разбирательство.

Вместе с тем в России обращение к медиации носит эпизодический характер. Причин этого много. С одной стороны, государством не были предприняты централизованные меры для интеграции института медиации в систему разрешения споров в России.

Так, например, проекты, которые популяризовали медиацию для разрешения семейных конфликтов в Великобритании, предлагали эту услугу бесплатно. При том, что правосудие в Великобритании – дорогостоящая процедура, люди охотно обращались к менее затратным путям разрешения проблемы [6]. В России же, напротив, – правосудие в целом обходится недорого, споры о детях не облагаются пошлиной, а при спорах об имуществе она сравнительно невысока. Услуги представителя также не очень дороги, а то и вовсе необязательны: существует множество правозащитных организаций, которые окажут консультационные услуги на безвозмездной основе. В это же время услуги медиатора придется однозначно оплачивать из своего кармана, а при желании придать соглашению силу исполнительного документа – еще и нотариуса.

С другой стороны, юридическое сообщество воспринимает медиаторов как конкурентов и поэтому не заинтересовано в привлечении их к своей работе. Более того, в конце 2019 года в Гражданско-процессуальный кодекс РФ были внесены изменения, создающие новую процессуальную фигуру – судебный примиритель. Выступать в этом качестве могут только судьи в отставке, функции примирителя по большей части тождественны функциям медиатора.

Но, даже несмотря на это, в отечественном законодательстве существуют большие проблемы, осложняющие применение медиации на практике.

В Гражданско-процессуальном кодексе РФ в законе или подзаконных актах отсутствует указание на то, как в случае, если семья направлена к медиатору судом, определяются границы вопросов, которые согласовывает медиатор, предмет и основание иска. Закон определяет, что соглашение утверждается судом как мировое. Значит ли это, что медиатор должен составлять соглашения, ориентируясь только на законодательство и исковое заявление, или медиатор проводит медиацию исходя из интересов сторон? В справке Президиума Верховного суда говорится о том, что при необходимости исковые требования могут уточняться [7], однако можно ли охватить требованиями, применимыми для искового заявления, весь спектр интересов, которые может разрешить медиация? И должен ли медиатор обладать юридическими знаниями, если разрешает спор, определенный исковыми требованиями и действующим законодательством?

Еще одним важным пробелом законодательства является отсутствие определения статуса ребенка в процедуре медиации: может ли он давать пояснения, высказывать позицию, участвуют ли органы опеки в какой-либо форме при рассмотрении споров о детях. Данные вопросы сейчас решаются ситуативно и не имеют четко определенного законом порядка.

Помимо этого, еще одним важным моментом является закрепление в Федеральном законе № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре регулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» обязанности медиатора информировать уполномоченные органы о нарушении или угрозе нарушения прав ребенка, если об этом станет известно при проведении процедуры медиации. Принцип конфиденциальности, закрепленный в Федеральном законе, не должен противоречить положениям ч. 3 ст. 56 СК РФ [8], закрепляющим право ребенка на защиту, и именно жизнь и здоровье ребенка должны составлять приоритет при разрешении семейного спора.

Отсутствует прямое указание в Российском законодательстве, но допустимо включение в семейно-правовые соглашения таких как соглашение о разделе совместно нажитого имущества или об определении места жительства ребенка, медиативных оговорок. Это не противоречит положениям Гражданского кодекса о свободе договора [9].

Помимо этого, медиатор не отнесен к категории лиц, которые в силу статьи 56 уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации освобождены от дачи показаний в качестве свидетелей в отношении сведений [10], полученных при проведении процедуры медиации. Это делает менее эффективным принцип конфиденциальности, закрепленный в Федеральном законе «Об альтернативной процедуре регулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [11].

Еще одной причиной, обусловливающей низкую популярность медиации как способа разрешения споров, является неинформированность населения о примирительных процедурах. Органы государственной власти, местного самоуправления и судебной системы не имеют мотивации к продвижению альтернативных способов регулирования споров. Популяризация института осуществляется исключительно силами самих медиаторов и отельных общественных организаций, что, соответственно, носит точечный характер и отвечает законам рынка, то есть ориентированно преимущественно на бизнес-медиацию. В регионах проводятся различные общественные мероприятия по вопросам примирительных процедур с привлечением представителей юридического сообщества, представителей власти и средств массовой информации, однако это носит, скорее, формальный характер. Принятый недавно Федеральный закон № 85 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» также может негативно отразиться на просвещении населения о медиации.

Закон дает определение «просветительской деятельности», включая в это понятие деятельность, осуществляемую вне рамок образовательных программ, направленную на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающую отношения, регулируемые российским законодательством. Под это довольно широкое понятие подпадает любая деятельность, направленная на информирование населения о медиации, медиативном подходе, осуществляемая медиаторами, общественными и коммерческими организациями, ставящими своей целью привлечение внимания населения к медиации, популяризации медиации в социальной сфере.

С одной стороны, данный закон призван сократить количество непрофессиональных образовательных курсов и мероприятий, имеющих низкое качество, не гарантирующих соответствие предоставляемых сведений действительности. Новый закон не допускает использование просветительской деятельности в целях, прямо или косвенно нарушающих действующее законодательство: для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения недостоверных сведений об исторических, национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации [12].

С другой стороны, определен круг лиц, которые смогут осуществлять просветительскую деятельность. К ним относятся органы государственной власти, иные государственные органы, органы местного самоуправления, уполномоченные ими организации, а также физические лица, индивидуальные предприниматели и юрлица при соблюдении установленных требований. Указанные требования, а именно – условия и формы осуществления просветительской деятельности, а также порядок проведения контроля за ней будет установлен Правительством РФ.

Планируется создание реестра организаций, в обязанности которых будет входить контроль просветительской деятельности, в частности, методическое и научно-методическое обеспечение образовательной деятельности в государственных региональных и муниципальных образовательных организациях по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с Федеральным государственным стандартом образования. Вопросы отбора таких организаций будут в ведении Минпросвещения России.

Эта новелла существенно ограничит возможности организаций, занимающихся медиацией в части ее популяризации, что сократит и без того небольшое число подвижников. При таких обстоятельствах интенсивность просвещения и информирования о медиации существенно сократится.

Обобщения, проведенные Верховным судом Российской Федерации, свидетельствует о том, что граждане принимают решение о привлечении медиатора в тех случаях, когда суд подробно разъясняет существо этого института, а также преимущества урегулирования спора медиативным путем [13]. Суды, где стороны выбирали медиацию, размещали сведения о соответствующих организациях и практикующих медиаторах. Самостоятельно стороны редко принимают решение об обращении к процедуре медиации.

Следствием этого является то, что к настоящему моменту очень небольшой процент населения имеет представление о том, что такое медиация, каковы ее преимущества перед судебным разбирательством. Хотя медиативное соглашение, заверенное нотариусом по алиментам, порядку общения с детьми или разделе совместно нажитого имущества имеет силу исполнительного листа [14] и в силу способа его достижения, способствует сохранению отношений между сторонами и соответствует их интересам.

Наше исследование, проведенное на территории Калининградской области, показало, что к нотариусам с целью удостоверения медиативного соглашения с октября 2019 года по март 2021 года не обращались.

О преимуществах медиации как уникального института, целью которого является содействие развитию партнерских деловых отношений и формированию этики делового оборота, гармонизации социальных отношений, населению неизвестно. Среди опрошенных жителей Калининградской области в феврале 2021 года от 25 до 40 лет, 60% сообщили, что знают о возможности заключить соглашение у нотариуса вместо судебной процедуры, только 5% сообщили, что знают о медиации как о способе урегулирования спора, однако никому из опрошенных не известно о возможности решить семейный спор с помощью медиатора и придать соглашению силу исполнительного листа.

Опрошенные нотариусы сообщили, что им известно о такой форме соглашений, однако регламент об удостоверении медиативного соглашения разработан не был. Вместе с тем примерная стоимость услуг нотариуса, включая государственную пошлину, составит около 12 000 рублей. При таких обстоятельствах говорить об экономических преимуществах медиации для граждан не приходится.

Калининградским областным судом также к настоящему моменту не было принято положение о медиации, которое регламентировало бы работу судей при избрании такой меры сторонами, обеспечило единообразие подхода и позволило

бы судам разъяснять такой порядок разрешения спора не просто как формальное право, а как работающий институт.

Более того, к настоящему моменту в Калининградской области и институт медиации представлен исключительно при Торгово-промышленной палате, к сфере его работы относятся экономические споры хозяйствующих субъектов. Организации, осуществляющей медиацию в социальной сфере, в настоящей момент нет. В связи с этим направить стороны возможно лишь к частнопрактикующим медиаторам. Однако и единая информационная база или реестр таких специалистов отсутствует.

Таким образом, медиация обладает большими преимуществами перед судебным процессом и имеет право занять большую нишу в системе. Ограничение числа лиц, допущенных к просветительской деятельности, и требования, установленные для просветительской деятельности, сократят и без того небольшую группу заинтересованных медиаторов-просветителей. В таких условиях необходимо проведение государственных мер по обеспечению для граждан доступности медиации наравне с доступностью правосудия, а также осуществление интенсивной просветительской деятельности среди широкого круга населения.

Библиографический список

1. Хисматуллина Р.Р., Ягафарова К.М., Долгов С.Ф. Правовое положение судебного примирителя. *E-Scio*: сетевой журнал. 2020. Available at: https://e-scio.ru/?p=11021
2. Белкин А.А. Основные проблемы оказания медиативных услуг. *Медиация в современном мире: проблемы и перспективы развития:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2019.
3. Галицкая В.А., Казарян К.В. Институт примирительных процедур в России: история становления и развития. *Электронный вестник Ростовского социально-экономического института*. 2016; Выпуск № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-polozhenie-sudebnogo-primiritelya/viewer
4. Мхитарян Л.Ю. Деятельность совестных судов в дореволюционной России (на примере Пермской губернии). *Вестник Пермского университета. Юридические науки*. 2014; Выпуск 1 (23). Available at: https://www.jurvestnik.psu.ru/index.php/ru/component/ content/article?id=548:mxitaryanlyu-deyatelnost-sovestnyx-sudov-v-dorevolyuczionnoj-rossii-na-primere-permskoj-gubernii
5. Алешина А.В., Косовская В.А. Медиация как результат взаимодействия конфликтологии и юриспруденции. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2012. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-rezultat-vzaimodeystviya-konfliktologii-i-yurisprudentsii
6. Бондарева А.Н., Михайлова М.В. Применение процедуры медиации при разрешении семейных конфликтов с участием детей. *Семейная медиация в ювенальной политике*: сборник статей международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 2014.
7. *Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации).* Справка о практике применения Федерального закона от 6 июня 2012 года. Available at: https://www.vsrf.ru/documents/all/15109/
8. *Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/
9. *Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 № 51-ФЗ*. Available at: http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/ (дата обращения 03.04.21);
10. *Уголовно-процессуальный кодекс РФ от 18.12.2001 N 174-ФЗ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/
11. *Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)*. Федеральный закон РФ от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/
12. *О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“*. Федеральный закон от 05 апреля 2021 года № 85-ФЗ. Available at: https://docs.cntd.ru/document/573249877
13. *Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)*. Справка о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ за период с 2013 по 2014 год (утверждена Президиумом Верховного Суда РФ 1 апреля 2015 г.). Available at: http://base.garant.ru/70938082/#p_103
14. *Об исполнительном производстве*. Федеральный закон от 02.10.2007 N 229-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71450/

References

1. Hismatullina R.R., Yagafarova K.M., Dolgov S.F. Pravovoe polozhenie sudebnogo primiritelya. *E-Scio*: setevoj zhurnal. 2020. Available at: https://e-scio.ru/?p=11021
2. Belkin A.A. Osnovnye problemy okazaniya mediativnyh uslug. *Mediaciya v sovremennom mire: problemy i perspektivy razvitiya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk, 2019.
3. Galickaya V.A., Kazaryan K.V. Institut primiritel'nyh procedur v Rossii: istoriya stanovleniya i razvitiya. *`Elektronnyj vestnik Rostovskogo social'no-`ekonomicheskogo instituta*. 2016; Vypusk № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-polozhenie-sudebnogo-primiritelya/viewer
4. Mhitaryan L.Yu. Deyatel'nost' sovestnyh sudov v dorevolyucionnoj Rossii (na primere Permskoj gubernii). *Vestnik Permskogo universiteta. Yuridicheskie nauki*. 2014; Vypusk 1 (23). Available at: https://www.jurvestnik.psu.ru/index.php/ru/component/ content/article?id=548:mxitaryanlyu-deyatelnost-sovestnyx-sudov-v-dorevolyuczionnoj-rossii-na-primere-permskoj-gubernii
5. Aleshina A.V., Kosovskaya V.A. Mediaciya kak rezul'tat vzaimodejstviya konfliktologii i yurisprudencii. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)*. 2012. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-rezultat-vzaimodeystviya-konfliktologii-i-yurisprudentsii
6. Bondareva A.N., Mihajlova M.V. Primenenie procedury mediacii pri razreshenii semejnyh konfliktov s uchastiem detej. *Semejnaya mediaciya v yuvenal'noj politike*: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 2014.
7. *Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii).* Spravka o praktike primeneniya Federal'nogo zakona ot 6 iyunya 2012 goda. Available at: https://www.vsrf.ru/documents/all/15109/
8. *Semejnyj kodeks RF ot 29.12.1995 № 223-FZ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/
9. *Grazhdanskij kodeks RF ot 30.11.1994 № 51-FZ*. Available at: http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/ (data obrascheniya 03.04.21);
10. *Ugolovno-processual'nyj kodeks RF ot 18.12.2001 N 174-FZ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/
11. *Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii).* Federal'nyj zakon RF ot 27 iyulya 2010 g. № 193-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/
12. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon „Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii“*. Federal'nyj zakon ot 05 aprelya 2021 goda № 85-FZ. Available at: https://docs.cntd.ru/document/573249877
13. *Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)*. Spravka o praktike primeneniya sudami Federal'nogo zakona ot 27 iyulya 2010 g. N 193-FZ za period s 2013 po 2014 god (utverzhdena Prezidiumom Verhovnogo Suda RF 1 aprelya 2015 g.). Available at: http://base.garant.ru/70938082/#p_103
14. *Ob ispolnitel'nom proizvodstve*. Federal'nyj zakon ot 02.10.2007 N 229-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71450/

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-297-299

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*

VISUALIZATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS. The article analyzes advantages of using various visualization tools in the process of teaching students of a non-linguistic university a professionally oriented foreign language. The author notes that various programs for the design and presentation of the visual series, sources of the Internet space can be used by the teacher to increase effectiveness of students' cognitive activity. The article emphasizes that the selected video material is a didactic tool that can be used to improve the knowledge of vocabulary and grammar and to develop the skills of speech interaction in a foreign language. The use of visualization tools helps to remove psychological constraint of students, has a positive effect on microclimate of the group, and has a positive effect on the growth of motivation to learn a foreign language.

Key words: **visualization, foreign language communicative competence, communicative interaction, pedagogical conditions, motivation, microclimate.**

Т.А. Танцура*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье анализируются преимущества применения различных средств визуализации в процессе обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному иностранному языку. Автор отмечает, что различные программы оформления и представления визуального ряда, источники интернет-пространства могут использоваться преподавателем для повышения эффективности познавательной деятельности студентов. В статье подчеркивается, что подобранный соответствующий тематике видеоматериал представляет собой дидактическое средство, которое может быть использовано для совершенствования знаний лексики и грамматики и развития навыков речевого взаимодействия на иностранном языке. Применение средств визуализации способствует снятию психологической скованности студентов, благоприятно отражается на микроклимате группы, положительно влияет на рост мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: **визуализация, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативное взаимодействие, педагогические условия, мотивация, микроклимат.**

Динамика экономических, технологических, социальных изменений, происходящих в современном мире, влияет на изменение спроса на рынке труда. В современных условиях успешность специалиста определяется как уровнем владения профессиональными знаниями и навыками, так и сформированными личностными качествами, такими как способности организации личностной профессиональной деятельности, анализа информации и профессиональной ситуации и, как следствие, принятия оптимального решения, которое будет наиболее благоприятным для достижения спланированного результата.

Парадигма современного образования в вузе нацелена не только на реализацию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, но и на формирование способности к постоянному личностному саморазвитию, самообразованию на протяжении всей жизни, непрерывному самосовершенствованию профессиональных знаний и навыков. С учетом данного направления педагогикой высшей школы осуществляется анализ и переоценка методических средств и психолого-педагогических условий, способствующих определению студентами профессиональных ориентиров и осознанию потребности личностного саморазвития.

Парадигма рассматривается современными учеными как «определенный способ видения научным сообществом соответствующего аспекта реальности» [1, с. 48]. Педагогические подходы, разрабатываемые с учетом принятой парадигмы образования, направлены на решение как научно-теоретических, так и практических проблем в сфере образования. Современная парадигма определяется как гуманистическая, основное место в ней отводится обучающемуся, его развитию как духовной личности, готовой к постоянному познанию и саморазвитию. Взаимоотношения между педагогом и обучаемыми строятся на основе сотрудничества, что обусловливает передачу ценностного опыта с учетом целевых установок обучаемого [2, с. 457].

Проблема успешного формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов остается по-прежнему актуальной, несмотря на возможности совершенствования знаний и навыков коммуникативного взаимодействия на иностранном языке, которые появились благодаря скачку в развитии современных цифровых технологий, академической мобильности студентов вуза. Иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой совокупность знаний и навыков, которые реализуются студентами в процессе общения на иностранном языке в заданных ситуациях. Необходимо отметить, что задаваемые ситуации для студентов неязыкового вуза разрабатываются с учетом будущей профессиональной деятельности студентов. Профессионально ориентированная деятельность охватывает как ситуации устного общения, так и письменной коммуникации, которая, в частности, представлена деловой корреспонденцией. Целью обучения иностранному языку в вузе является подготовка студента к применению знаний и навыков в ситуациях профессиональной деятельности на иностранном языке в будущем и сформирование способности к самостоятельному процессу совершенствования иноязычных знаний.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов представляет собой планируемую, организованную и прогнозируемую деятельность преподавателя. Чтобы добиться устойчивой динамики пополнения знаний и развития умений и навыков, педагогу необходимо создать такие условия, которые будут способствовать достижению учебных целей. Определение и реализация в учебном процессе педагогических условий предполагает их направленность на личность студента, его интересы и потребности в рамках образовательной системы. Создавая педагогические условия, педагог стремится максимально вовлечь студентов в интерактивные виды деятельности с целью развития навыков коммуникативного поведения на иностранном языке.

Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза напрямую будет зависеть от психолого-педагогических и дидактических условий, выбор и реализация которых определяется педагогом. Психолого-педагогические условия представляют собой совокупность таких методов и форм организации учебного процесса, применение которых наиболее успешно будет оказывать воздействие на каждого студента, способствовать формированию позитивного микроклимата в группе с целью продуктивного овладения информационным содержанием и лингвистической составляющей дисциплины. Дидактические условия представляют собой организуемые преподавателем учебные процедуры, побуждающие студентов к проявлению самостоятельной активности по овладению знаниями. Смоделированные преподавателем на основе содержательного и деятельностного компонентов обучения обстоятельства учебного процесса могут выступать активаторами репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов.

Выбор оптимальных дидактических средств и методов осуществляется преподавателем при планировании и организации каждого занятия. Определение содержания учебного материала с учетом профессионально значимого для студентов контекста является существенным, поскольку способствует реализации потребности студентов в овладении профессиональной информацией посредством изучения иностранного языка. На современном этапе не только учебники и учебные пособия представляют собой основной арсенал преподавателя. Современные технологии в значительной степени обогатили учебный процесс. П.П. Ростовцевой и Н.В. Гусевой отмечают, что современные информационные технологии предлагают такие возможности преобразования и повышения эффективности образовательного процесса в целом, что и объясняет их глобальное внедрение в сфере образования [3, с. 316]. Подчеркивая преимущества современных цифровых технологий, А.С. Восковская и Т.А. Карпова указывают на необходимость изменения методики преподавания и содержания обучения с учетом новых реалий [4, с. 197]. Использование программы PowerPoint дает возможность преподавателю создавать дополнительный материал к содержанию базового учебника. Однако продуманное оформление слайда, в который можно включить соответствующую анимацию или видео, становится эффективным учебным средством.

Использование визуализации на занятиях реализует принцип наглядности, который является базовым в процессе обучения иностранному языку. Именно соединение текстового содержания с визуальным контентом способствует более полному восприятию учебной информации, поскольку одновременно происходит восприятие вербальной и невербальной информации. Использование слайдов в качестве составляющих элементов различных видов учебной деятельности помогает более эффективному овладению лексикой, грамматикой, развитию устной и письменной речи. Переход во время занятия к слайдам снимает напряжение, которое присутствует, если все занятие сконцентрировано на использовании текстовой информации учебника. Несомненно, подготовка наглядного материала в таком формате требует значительных временных затрат как с точки зрения анализа и определения наиболее значимого текстового материала, рисунков, видеофрагментов, так и со стороны технической обработки материала, его структурирования и размещения.

Ресурсы интернет-пространства дают возможность преподавателю использовать не только звуковые дорожки для аудирования, но и видеоролики, соответствующие тематике занятия. Коллекция сайтов Ted Talks, YouTube позволяет осуществить подборку видео на различные темы и любой длительности. Осуществляя выбор видео, преподаватель учитывает темп речи спикера, способность восприятия речи участников видеофрагмента студентами. Чтобы закрепить лексический и грамматический материал, который используется в информационном содержании видео, преподаватель разрабатывает упражнения, которые будут способствовать установлению взаимосвязи визуальной невербальной информации и речевого материала, представленного в конкретной ситуации иноязычного общения. Данный вид деятельности позволяет студентам воспринимать более подробно аспекты профессионально ориентированного содержания.

Более того, мини-видеоролики (длительностью 1,5 – 2,5 мин.) можно использовать в качестве поясняющего материала к определенным упражнениям учебника. Например, в комплект к учебнику «Absolute Legal English» входит диск с аудиозаписями с заданиями к конкретным темам. Однако в силу различий, которые существуют между отраслями права Великобритании и отечественным законодательством, некоторые аспекты являются сложными для восприятия студентов. Не всегда обучающиеся успешно справляются с заданием пояснения разницы между двумя и более явлениями или процессами. Сначала можно, согласно заданной проблеме учебника, дать студентам высказаться, а затем предложить проверить точность своих суждений просмотром поясняющего видео. Пояснение, представленное на видео экспертом, с большим интересом воспринимается студентами. Например, задание в разделе “Company”, предлагающее

определить различие между процессами ‘merger” и “acquisition”. Видеоролик “Mergers and Acquisition Explained in 60 Seconds” помогает студентам не только освоить содержательную сторону заданной проблемы, но и сконцентрироваться на конкретных лексических единицах, грамматических конструкциях, которые используются экспертом для пояснения разницы между терминами, характеризующими данные процессы. Кроме того, осуществляется ненавязчивая коррекция произношения новых терминов.

Использование визуализации в учебном процессе обусловливает реализацию принципов целенаправленности, функциональности и комплексности обучения иностранному языку. Так, принцип целенаправленности предусматривает применения определенного средства визуализации к конкретной учебной ситуации с учетом обучающего, развивающего и познавательного компонентов иноязычного обучения. Принцип функциональности направлен на использование визуализации с целью активизации применения языковых средств в речевой деятельности, что представляет собой практическое овладение иностранным языком. Принцип комплектности представляет собой включение визуализации в учебный процесс с целью соединения информационного содержания конкретной тематики и грамматического, лексического аспектов, презентация которых в виде визуального статического или динамического изображения способствует продуктивному усвоению содержания учебного материала студентами. З.С. Тинькова и В.С. Макеева отмечают, что результативность образовательного процесса повышается как следствие применения дополнительных факторов воздействия, таких как визуализация и звуковое воздействие по отношению к учебной активности студентов [5, с. 44].

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что использование различных средств визуализации в учебном процессе способствует созданию психологически комфортной атмосферы в группе. Применение мини-видео влечет снятие напряженности студентов, которая у некоторых возникает в ситуациях коррекции произношения со стороны преподавателя. Студенты эмоционально положительно настроены на выполнение заданий по содержанию видео. Визуализация оказывает позитивное воздействие и на познавательный, и на когнитивный аспекты учебной деятельности. Согласно В.С. Ермоловой, только активное вовлечение студентов в процесс обучения может привести к достижению высоких и качественных результатов при освоении и активизации полученных ими знаний [6, с. 15]. Использование соответствующих учебной ситуации средств визуализации способствует росту мотивации студентов к изучению иностранного языка. Усилия и время, затраченные преподавателем в отношении подбора, разработки средств визуализации, оцениваются студентами. 73% студентов, согласно анкетированию, считают, что преподаватель в современных условиях не только должен повышать профессиональную компетентность, но и применять современные информационные технологии в образовательном процессе, поскольку нынешнее студенты – это поколение, свободно использующее различные цифровые средства.

Библиографический список

1. Яцык В.З., Чернышенко Ю.К., Пискарева О.В. Парадигмы современного образования. *Физическая культура, спорт – наука и практика.* 2008; № 2: 47 – 51.
2. 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.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования* 2021; № 1 (86): 316 – 318.
4. Восковская А.С., Карпова Т.А. Цифровые технологии обучения как основа подготовки студентов в новых экономических условиях. *Самоуправление.* 2021; № 1 (123): 193 – 196.
5. Тинькова З.С., Макеева В.С. Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса в режиме дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 42 – 44.
6. Ермолова В.С. Компетентностный подход в качестве ведущего при создании новой образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 14 – 16.

References

1. Yacyk V.Z., Chernyshenko Yu.K., Piskareva O.V. Paradigmy sovremennogo obrazovaniya. *Fizicheskaya kul'tura, sport nauka i praktika.* 2008; №: 47 – 51.
2. 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.
3. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* 2021; № 1 (86): 316 – 318.
4. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Cifrovye tehnologii obucheniya kak osnova podgotovki studentov v novyh `ekonomicheskih usloviyah. *Samoupravlenie.* 2021; № 1 (123): 193 – 196.
5. Tin'kova Z.S., Makeeva V.S. Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v rezhime distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 42 – 44.
6. Ermolova V.S. Kompetentnostnyj podhod v kachestve veduschego pri sozdanii novoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 14 – 16.

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-299-301

***Tarasov A.N.,** teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru*

CRITERIA AND LEVELS FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING IN PRACTICAL DRIVING OF COMBAT VEHICLES OF CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF THE FEDERAL SERVICE OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION USING MODERN TECHNICAL TRAINING AIDS. The main objective of the study is to characterize the level of mastering by cadets of skills in driving combat vehicles. The criteria should reflect the dynamics of growth of quality of training and have appropriate diagnostic tools for identification. The article interprets the use of the term “experimental work”, using the criteria of the effectiveness of educational activities already developed by other authors in the specific conditions of ensuring the use of modern technical teaching aids. The researcher modifies practical driving of combat vehicles. The work shows specifics of education of cadets of the National Guard, peculiarities of the content of military vocational education associated with the practice of driving combat vehicles by cadets. The content of military professional training associated with teaching cadets the practical driving of combat vehicles on military professional competencies, including information on the organization of daily activities of units and ensuring the safety of military service, as well as on armored weapons and special equipment.

Key words: **criteria for evaluation, experimental work, military vocational training, principles of teaching, educational activities, Student's test, Pearson test, cognitive criterion, activity criterion, motivational criterion, reflexive criterion.**

***А.Н. Тарасов**, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru*

КРИТЕРИИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОМУ ВОЖДЕНИЮ БОЕВЫХ МАШИН КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Основной задачей исследования является охарактеризовать уровни освоения курсантами умений по вождению боевых машин. Критерии должны отражать динамику роста качества подготовки курсантов и иметь соответствующий диагностический инструментарий для самоидентификации. Изложение статьи представим в виде педагогической трактовки корректного использования термина «опытно-экспериментальная работа», используя уже разработан-

ные другими авторами критерии эффективности педагогической деятельности в конкретных условиях обеспечения применения современных технических средств обучения, которые модифицируем к процессу обучения практическому вождению боевых машин. При этом учтём специфику образования курсантов ВООВО войск национальной гвардии вообще и особенности содержания военно-профессионального образования, связанного практикой вождения курсантами боевых машин. Содержание военно-профессиональной подготовки, связанное с обучением курсантов практическому вождению боевых машин, базируется на военно-профессиональных компетенциях, включающих сведения об организации повседневной деятельности подразделений и обеспечении безопасности военной службы, а также о бронетанковом вооружении и специальной технике.

Ключевые слова: **критерии оценки, опытно-экспериментальная работа, военно-профессиональная подготовка, принципы обучения, образовательная деятельность, критерий Стьюдента, критерий Пирсона, когнитивный критерий, деятельностный критерий, мотивационный критерий, рефлексивный критерий.**

В настоящее время перехода Российского высшего образования на уровневую систему перехода вузов к новым Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования требуются технологические изменения многих процедур оценки качества образования как в контексте управленческих решений со стороны руководства, так и педагогических решений профессорско-преподавательского состава в отношении оценивания результатов своей работы.

Данная тема становится все более популярной и актуальной, чтобы понимать, насколько данные методики оптимальны, и какие шаги нам необходимо сделать на пути к качественному высшему образованию и его оценке. Итак, в соответствии с методологией педагогических исследований В.И. Завязинского опыт в педагогической деятельности соотносится с обобщением передовых находок [1]. Опытная работа, как и проверка, имеет свойство непосредственной включенности в педагогическую деятельность. В нашем случае эффективность разработанной модели педагогического обеспечение применения современных технических средств к практическому вождению боевых машин проверялась каждым преподавателем на каждом занятии [2]. При этом сведения анализировались на заседаниях методических предметных комиссий. Однако такой формат сбора информации носил несколько стихийный характер, был связан с прикладными результатами практического плана, хотя и осуществлялся на основе выдвинутого предположения, вытекающей из него программы действий, а также исследовательского замысла. Поэтому в дальнейшем это направление нами было дополнено более строгими экспериментальными формами исследовательского характера.

На первом этапе опытная работа позволила нам внести в образовательную деятельность курсантов ВООВО изменения, связанные с практикой вождения боевых машин с применением современных технических средств обучения. Формированию у курсантов профессиональной компетентности в соответствии с современными требованиями и осуществлению профессиональной деятельности помогают различные виды технических средств обучения [3].

Дело в том, что курсанты, функционируя в образовательной среде ВООВО, активно включены в исследовательские проекты, не впрямую воплощающие замысел нашего исследования. Обучающие, используя различные методы, формы и средства обучения, вооружают будущих офицеров необходимыми знаниями, навыками и умениями, формируют у них высокие морально-деловые и боевые качества, развивают интеллектуальные способности, совершенствуют психологическую закалку [4]. Однако курсанты, приобретая опыт эмоционально-ценностных отношений, развивая волевые качества, готовят себя к разным видам военно-профессиональной деятельности. Один из них – практическое вождение боевых машин. Именно на совершенствование практического навыка вождения боевых машин курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации с применением современных технических средств обучения направлена наша активность.

Достаточно регламентированный и строго оформленный педагогический эксперимент «отсекает» часть феноменов, не подпадающих под исследовательские инструменты пункты программы, и такие феномены могут «проскользнуть» через «диагностическую решётку» научных наблюдений. Резюмируя целесообразность применения опытной работы, сошлёмся на мнение М.Н. Скаткина [5]. Автор считал, что опытная работа есть самостоятельный метод исследования, в каких-то ситуациях незаменимый. При этом необходимо учитывать, чтобы опытная работа велась на основе научно обоснованного предположения и вытекающей из него рабочей гипотезы.

В результате должно состояться преобразование педагогической действительности, желательной для исследовательского замысла. Весь ход опытной работы сопровождается промежуточными диагностическими срезами, анализом результатов этих срезов, корректировкой возникающих ошибок. В итоге делаются окончательные выводы и намечаются пути дальнейшего развития замысла.

Как правило, в завершении эксперимента возможны теоретические обобщения, выведенные из анализа статистических данных. В самом общем виде под экспериментом будем понимать планируемое изменение или лабораторное воспроизведение психолого-педагогического или военно-педагогического явления с целью его исследования в приемлемых условиях, позволяющих видеть факт в чистом виде, чётко фиксируемом, очищенном от постороннего влияния всевозможных артефактов.

В ходе эксперимента мы установили эффективность использования каждого технического средства обучения, таких как имитационные компьютерные программы, тренажёры, ситуационные макеты, средства мультимедиа и др. Как видим, каждое вмешательство в образовательную деятельность сопровождается применением методики объективного представления как состояния системы «на входе» в эксперимент, так и её состояния «на выходе» из него. Для этого необходимо рассмотреть критерии, в нашем случае успешности обучения практическому вождению боевых машин курсантов с применением современных технических средств обучения, а также уровни этой успешности, установленные на основе соответствующих показателей.

Прежде всего произведём терминологический анализ «критерия», который широко представлен в методологических работах В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др. [1; 2; 3; 6]. Критерий в педагогике применяется для корректного измерения какого-то свойства с помощью заранее подготовленных индикаторов. В нашем случае такими индикаторами выступали показатели успешности выполнения действий курсантами, осуществляющими вождение боевых машин. В педагогике, как и в большинстве научных дисциплин, критерии оформляются, формулируются в виде соответствующего правила, которое используется исследователем для анализа полученных сведений, контроля промежуточных результатов, подготовки выводов при получении окончательных результатов. В ходе эксперимента мы занимались статистической обработкой базы данных, поэтому использовали статистические критерии достоверности. В основном это были t-критерий Стьюдента и критерий χ2 Пирсона [7; 8]. Поэтому, рассматривая именно установленные образовательной программой критерии, мы дополнили их перечнем необходимых нам экспериментальных правил с соответствующими показателями.

Исходным моментом, обусловливающим содержательную сторону методической системы обучения, является цель обучения. В соответствии с целью определяется содержание учебного материала [8].

Для опытно-экспериментальной работы определим следующие критерии, которые получены, во-первых, на основе анализа подобных диссертационных работ, во-вторых, в результате обсуждения со специалистами кафедры.

1. Когнитивный критерий результативности обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации с применением современных технических средств определяет овладение сведениями о содержании и методах работы с обучающимися ВООВО, применении современных технических средств, умение курсантов самостоятельно добывать и перерабатывать информацию из разных источников с помощью современных технических средств.

2. Деятельностный критерий результативности обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации с применением современных технических средств обучения связан с готовностью использования всего комплекса военно-специальных знаний, отработанных умений и закреплённых навыков по практическому освоению вождения боевых машин. Деятельностный критерий распространяется на умение организовать правильную, безаварийную эксплуатацию боевой машины, проведение осмотра при подготовке к использованию согласно штатному предназначению на занятиях или учениях.

3. Мотивационный критерий описывает понимание и принятие военной профессии в целом – как служение Отечеству. Предполагает выработку личной ответственности офицера за принятые решения при выполнении служебно-боевого долга. Мотивационный критерий характеризует и определяет способность военнослужащего (в нашем случае курсанта) осознавать социально-профессиональную и эмоционально-ценностную значимость своей будущей профессии, сущность патриотизма, готовность к работе с подчинёнными, способность принимать ответственные решения.

4. Рефлексивный критерий. Умение осуществлять самоанализ при вождении боевой машины, контроль действий, проводимых при вождении боевой машины, глубокое осмысление приобретенного практического опыта применения современных технических средств обучения, подбор пригодных способов решения служебно-боевых задач, эмоционально-волевая регуляция. Закономерная зависимость процесса усвоения знаний обучающимися от степени осмысливания учебного материала находит свое отражение в требованиях принципа сознательности и активности обучающихся [10].

Таким образом, успешное формирование и развитие профессионально важных качеств офицеров определяется эффективностью использования всех условий и требований безопасности военной службы и не только повышает результативность образовательной деятельности, но и способствует развитию профессиональных компетенций офицера [11].

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Нужнова С.В. *Развитие готовности к профессиональной мобильности у студентов вузов*: монография. Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2013.
3. Тарасов А.Н. Основы использования технических средств обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов. *Молодой ученый*. 2020; № 48 (338): 445 – 448.
4. Лернер И.Я. *Философия дидактики и дидактика как философия.* Москва: Просвещение, 1995.
5. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогических исследований.* Москва: Просвещение, 1986.
6. Нужнова С.В. *Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях*: учебное пособие. Троицк, 2005.
7. Краевский В.В. *Общие основы педагогики*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Тухватуллин Б.Т., Фахрудинов Р.Р., Тарасов А.Н. Методическая система обучения будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Современные исследования социальных проблем*. 2017; Т. 8, № 8-2.
9. Тарасов А.Н. Педагогическое обеспечение применения современных технических средств обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов. *Направления и перспективы развития образования в военных институтах ВНГ РФ*: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2020; Ч. 3.
10. Тухватуллин Б.Т., Тарасов А.Н., Борисов С.В. Принципы обучения курсантов вузов ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 17 – 19.
11. Корсаков А.С., Тарасов А.Н Методы воспитания у курсантов дисциплинированности в ходе проведения практических занятий на ВВСТ. *Сборник научных трудов*. Новосибирск: НВИ войск национальной гвардии РФ, 2018; Ч. 2.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
2. Nuzhnova S.V. *Razvitie gotovnosti k professional'noj mobil'nosti u studentov vuzov*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
3. Tarasov A.N. Osnovy ispol'zovaniya tehnicheskih sredstv obucheniya prakticheskomu vozhdeniyu boevyh mashin kursantov voennyh institutov. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 48 (338): 445 – 448.
4. Lerner I.Ya. *Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya.* Moskva: Prosveschenie, 1995.
5. Skatkin M.N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskih issledovanij.* Moskva: Prosveschenie, 1986.
6. Nuzhnova S.V. *Primenenie statisticheskih metodov v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah*: uchebnoe posobie. Troick, 2005.
7. Kraevskij V.V. *Obschie osnovy pedagogiki*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
8. Tuhvatullin B.T., Fahrudinov R.R., Tarasov A.N. Metodicheskaya sistema obucheniya buduschih oficerov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017; T. 8, № 8-2.
9. Tarasov A.N. Pedagogicheskoe obespechenie primeneniya sovremennyh tehnicheskih sredstv obucheniya prakticheskomu vozhdeniyu boevyh mashin kursantov voennyh institutov. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennyh institutah VNG RF*: sbornik nauchnyh statej HII Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2020; Ch. 3.
10. Tuhvatullin B.T., Tarasov A.N., Borisov S.V. Principy obucheniya kursantov vuzov VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 17 – 19.
11. Korsakov A.S., Tarasov A.N Metody vospitaniya u kursantov disciplinirovannosti v hode provedeniya prakticheskih zanyatij na VVST. *Sbornik nauchnyh trudov.* Novosibirsk: NVI vojsk nacional'noj gvardii RF, 2018; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 28.05.21

УДК 378.147.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-301-305

Kukina E.A., *senior teacher, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kukinaelena1@gmail.com*
Kulinskaya E.V., *senior teacher, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kulinsk1@mail.ru*
Shimanskaya G.S., *senior teacher, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: galya.shimanskaya@list.ru*

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF LABORATORY AND PRACTICAL LESSONS IN PHYSICS IN HIGHER EDUCATION AT INTERNAL AND DISTANCE LEARNING BASED ON THE ANALYSIS OF STUDENTS AND TEACHERS. The purpose of the study is the use of remote practical training and laboratory work on the course of General Physics at a university in a pandemic. The article deals with aspects of transition to a fully remote learning format with space for group work Microsoft Teams and the Moodle distance learning system, the analysis of which is to identify the advantages and disadvantages of different forms of various forms of education. The authors consider features of conducting practical exercises on solving problems and laboratory work, the purpose of which is to study physical processes. Particular attention is paid to the study of effectiveness of training and impression of students from the remote form of conducting classes. The scientific novelty of the work lies in the study of a fundamentally new form of education for full-time students, both from the point of view of the teacher and from the point of view of the students. The study conclusions are drawn regarding the organization of distance learning at the level of the development of methods of teacher training, which considered as a form of conduct, as well as various software implementation, social and psychological aspects of the learning process, the teacher workload.

Key words: **distance learning, e-learning, laboratory work remotely.**

Е.А. Кукина*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: kukinaelena1@gmail.com*
Е.В. Кулинская*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: kulinsk1@mail.ru*
Г.С. Шиманская*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: galya.shimanskaya@list.ru*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ ПРИ ОЧНОМ И ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ НА ОСНОВЕ ИХ АНАЛИЗА СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

В настоящей статье рассматриваются особенности очного и дистанционного обучения на примере практических занятий и лабораторных работ по предмету «Физика» в высшем учебном заведении. Необходимость использования технологий дистанционного обучения обусловлена пандемией, во время которой очное проведение занятий не представлялось возможным. В статье рассматриваются программные и технические средства для организации работы преподавателя с обучающимися, особенности ведения практических занятий по решению задачи и лабораторных работ, целью которых является изучение физических процессов, а также проведен анализ функциональности дистанционного обучения как со стороны обучающихся, так и со стороны пре-

подавателя. Научная новизна работы заключается в исследовании принципиально новой формы обучения студентов очной формы обучения. В процессе исследования были сделаны выводы касательно организации дистанционного обучения на уровне методики, создания новых и адаптации имеющихся учебных материалов для проведения занятий, осуществлен анализ программных средств, с помощью которых можно организовать дистанционное обучение, и выявлены достоинства и недостатки рассматриваемой формы обучения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, проведение лабораторных работ удаленно.**

В последние годы образовательная система высшей школы внедряла дистанционное обучение, организованное на основе информационно-образовательных платформ. 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].

До недавнего времени значительная часть преподавателей вузов придерживались традиционных форм подачи материала и обучения студентов, технологии на базе электронных ресурсов во всех видах занятий (в данном случае по физике) – лекционных, практических, лабораторных, прием экзаменов и зачетов – носили ограниченный характер.

Однако весной 2020 все преподаватели и студенты были поставлены в новые, непривычные условия в связи с распространением новой коронавирусной инфекции. 02.04.2020 г. был издан Указ президента Российской Федерации № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)», согласно которому обучение студентов должно быть организовано исключительно с применением электронной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий [2]. Все учебные заведения перешли на дистанционное обучение. Возникла необходимость быстро найти новые подходы к организации очного обучения совершенно в другом формате, удаленно (дистанционно), с использованием электронных платформ, не допуская снижения качества образовательного процесса.

Необходимо было пересмотреть весь подход к дистанционному обучению, т.к. до недавнего времени под таким видом деятельности понимали обучение по заочной форме высшего образования (асинхронное обучение, в рамках которого при применении сети Интернет создавалась электронная обучающая среда, в которой происходило асинхронное взаимодействие субъектов обучения [3, с. 150], иными словами, использовались заранее подготовленные материалы, к которым получал доступ обучающийся) без проведения занятий, предполагающих непосредственный контакт преподавателя и студентов, т.е. оно являлось индифферентным по отношению к участникам образовательного процесса как по времени, так и по расположению в пространстве. В новых же реалиях дистанционное обучение должно было происходить на расстоянии между участниками образовательного процесса, но с постоянным и, главное, непосредственным контактом преподавателя и студентов.

В Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете преподаватели кафедры физики в весеннем семестре 2019 – 2020 учебного года в процессе поиска оптимальных вариантов дистанционного обучения использовали различные электронные ресурсы и образовательные платформы: Moodle, Whatsap, Joom, Teams, Skype, Discord, электронная почта. Проанализировав и опробовав все упомянутые электронные ресурсы в осеннем семестре 2020 – 2021 учебного года, большая часть преподавателей кафедры физики при дистанционном обучении использовали образовательную платформу СДО (систему дистанционного обучения) Moodle и пространство для групповой работы Microsoft Teams. Образовательный ресурс Moodle в основном используется для размещения учебных материалов: конспектов лекций, презентаций с примерами по решению задач, вариантов домашних заданий, тестов и т.д. Образовательная платформа Teams также может быть использована для размещения обучающих материалов и заданий, но самое главное, что эта платформа очень удобна для проведения онлайн-занятий.

СДО Moodle широко использовалась преподавателями и ранее, там преподаватели размещали образовательный контент для самостоятельной работы студентов (конспектов лекций, презентаций с примерами по решению задач, вариантов домашних заданий и т.д.), итоговые тесты, направленные на контроль знаний, и могли вести диалог с обучающимися в рамках форума и личных сообщений.

Пространство для групповой работы Microsoft Teams стало использоваться как основное средство проведения дистанционных занятий в режиме реального времени во время пандемии с использованием микрофона, веб-камеры и возможности демонстрации экрана (как преподавателя, так и обучающихся). Помимо этого, в программе MS Teams также реализованы возможности размещения образовательного контента и тестов. По сравнению с СДО Moodle пространство MS Teams в большей степени user-friendly, то есть ориентировано на удобство как обучающегося, так и преподавателя. Интуитивно понятный для пользователя ОС Windows интерфейс, подробные инструкции и простая реализация базовых операций позволили избежать процесса адаптации к новой среде обучения.

Однако СДО Moodle все же обладает более широкими возможностями для представления материала (например, имеет многофункциональный инструмент «Лекция») и реализации тестовых заданий.

Таким образом, при проведении дистанционных занятий наиболее эффективным оказалось совместное использование СДО Moodle и пространства MS Teams. Прочие программные продукты использовались только для создания и подготовки образовательного контента (MS PowerPoint для создания презентаций, MS Word для создания различных шаблонов, видеоредакторы для обработки мультимедийных материалов, и т.д.).

Расширение использования в педагогической деятельности различных информационно-коммуникационных технологий поставило перед преподавателями важную и актуальную задачу – улучшение знаний по цифровой грамотности, которую сейчас преподаватели решают, проходя различные курсы повышения квалификации.

После определения оптимальных образовательных платформ для проведения образовательной деятельности в период пандемии преподаватели кафедры провели исследование, цель которого – выявить достоинства и недостатки двух видов образования: очного и дистанционного обучения (ДО) при изучении общей физики в техническом вузе, для того чтобы оценить, охарактеризовать и в дальнейшем наметить пути улучшения качества образования при дистанционном обучении. Полученные результаты дали возможность наметить вектор дальнейшего улучшения образовательного процесса при удалённом формате.

В соответствии с поставленной целью преподавателями были выбраны методы исследования: тесты, контрольные задания, тематические источники, кроме этого изучены и проанализированы документы вуза, регламентирующие учебный процесс, которые помогли провести и сделать выводы по проведённому эксперименту.

Описанный эксперимент проводился в октябре – ноябре 2020 года. В осеннем семестре 2020 – 2021 учебного года дистанционное обучение возобновилось для одних специальностей частично, для других – полностью. Такое разделение дало возможность провести анализ образовательного процесса среди преподавателей и студентов очного и дистанционного обучения (ДО), что способствовало составлению сравнительной характеристики аудиторных занятий и этих же видов деятельности в удаленном формате.

При данном исследовании происходило сравнение процесса и результатов обучения одного и того же контингента обучаемых, поступивших на дневное отделение и оказавшихся в разных условиях. Основной задачей этого исследования является выявление всех «плюсов» и «минусов» очного аудиторного и удаленного (дистанционного) обучения для улучшения качества образования учебного процесса в разных условиях.

Для сравнения аудиторного и удалённого (дистанционного) дневного обучения были выбраны лабораторные и практические занятия по общей физике.

При решении задач на практических занятиях одной из основных целей является научить работать с моделью физического явления, у лабораторных работ задача противоположная – сформировать у обучающегося представление о реальном физическом процессе. При отсутствии возможности проведения опыта в лаборатории встает вопрос или о домашнем опыте, который ограничен и в техническом, и в дидактическом смыслах, или о качественном его моделировании с отражением специфики физического процесса [4]. Здесь необходимо учитывать две составляющие: во-первых, набор значений, полученный обучающимся, должен соответствовать данным реальной лабораторной установки, во-вторых, немаловажной является визуальная сторона, которая должна предоставить обучающемуся возможность проанализировать изучаемый физический процесс, а не воспринимать его лишь как набор цифр и формул.

Важно отметить, что одной из главных задач организации дистанционного очного обучения студентов было максимальное приближение к обычной аудиторной форме, и ни в коем случае не подменялось заочным обучением.

На начальном этапе эксперимента, в первую неделю учёбы была составлена и предложена студентам входная анкета, затрагивающая различные аспекты, чтобы определить начальные условия обучающихся. Сравнительная характеристика была очень важна, т.к. физику студенты изучают в 1 семестре 1 курса, то есть сразу после поступления в университет. Проведение входного тестирования даёт возможность выявить мотивацию к обучению в данном вузе, кроме того, психоэмоциональный подход к обучению, в том числе при дистанционном, диктует необходимость выяснить, какие возможности в техническом обеспечении образовательного процесса имеются у студентов для правильной организации обучения. Данная анкета была предложена студентам на базе GOOGLE-формы.

После обработки результатов для проведения эксперимента были отобраны группы, которые имели одинаковые результаты по входной анкете, но обучающиеся в тот момент в различных форматах.

При очном аудиторном обучении лабораторные занятия проводились в обычном виде. Подробно останавливаться на такой форме проведения занятий не будем.

Для проведения дистанционных занятий был выработан следующий подход в проведении лабораторных работ:

1. На базе существующих экспериментальных установок в лаборатории кафедры преподавателями были сняты видеоролики с показом и звуковым сопровождением лабораторных установок и проведением с помощью них измерений. А также видеоролики, демонстрирующие процесс проведения опыта.

2. Далее было необходимо оценить пределы разброса набора данных для получения корректного результата при расчетах. Для этого была написана программа на базе MS Exel, которая представляет собой подробный расчет лабораторной работы, включая промежуточные результаты. С помощью этой программы удалось получить наборы значений, соответствующих реальному опыту.

3. Третий этап включал в себя визуализацию лабораторной работы. Анализируя различные варианты реализации данного этапа, прежде всего были рассмотрены варианты, не требующие материальных затрат.

3.1 Веб-технологии (HTML, CSS, JavaScript). Плюсами этих технологий являются широкие возможности визуализации, легкий доступ из любой точки мира, так как контент находится на сервере, а пользователь к нему только обращается, отсутствие установки дополнительного программного обеспечения, возможность автоматической проверки лабораторной работы, возможность контроля проведения опыта (система «не даст» обучающемуся совершить ошибку при проведении опыта), работа с любой операционной системой. Минусами является необходимость в специальных знаниях у разработчика и вероятность того, что лабораторную работу будет невозможно провести со смартфона или планшета (только с персонального компьютера).

3.2 MS Office+Visual Basic. Программы на базе MS Office также обладают широкими графическими возможностями, потенциалом контроля проведения опыта и автоматической проверки, но требуют установки пакета MS Office на компьютер. Это означает, что пользователи иных операционных систем не смогут воспользоваться программой. К тому же, как и в пункте 3.1, для создания такой программы необходим разработчик.

3.3 Среда разработки и платформа для выполнения программ LabView. Данная среда реализована на графическом языке программирования «G» фирмы National Instruments (США), что позволяет разработчику не обладать специальными навыками для создания программ. Но данная среда располагает закрытым программным кодом, что лишает разработчика возможности описывать объекты, которые не предусмотрены изначально, ориентирована на ОС Windows, и обучающимся будет необходимо установить дополнительно программное обеспечение. Также лицевая панель LabView представляет собой достаточно примитивную модель. Для реализации дистанционных лабораторных работ была выбрана среда LabView как наиболее подходящая, в рамках которой можно было оперативно создать комплекс лабораторных работ.

Пользуясь методическими указаниями к данным работам, после снятия необходимых физических величин студенты в обоих случаях самостоятельно проводили обработку результатов лабораторного эксперимента.

Для сравнительной характеристики проведения лабораторных работ в разных условиях были рассмотрены следующие этапы проведения лабораторных занятий с помощью экспериментальных установок и дистанционно посредством компьютерного моделирования.

Как видно из сравнительной таблицы, основные этапы проведения лабораторной работы выполняются одинаково в двух различных формах проведения занятий.

Для проведения дистанционных лабораторных работ преподавателю потребовалось много временных затрат. Необходимо было пересмотреть методику проведения работ, т.к. компьютерное моделирование – это не прямой эксперимент, а выжимка из опыта и подход к этому другой. Кроме этого требовалось написание сценария для съёмок эксперимента. Клип должен был занимать небольшое количество времени, при этом максимально полно успеть раскрыть физику данного эксперимента. Были разработаны для проверки шаблоны работ.

Для улучшения качества дистанционного обучения при использовании предоставленной СПбГАСУ электронного пространства для групповой работы Teams преподавателями кафедры были выработаны следующие рекомендации для проведения лабораторных работ:

– студенты должны быть иметь мотивацию для каждого занятия. Если нет мотивации, студент может подключиться к занятию, а фактически на нем не присутствовать;

– лабораторные работы проводить фронтально, используя различные варианты экспериментальных данных с обязательной демонстрацией видеоэксперимента;

– выполнение расчетов должно происходить на занятии в режиме реального времени;

– формирование единых требований по оформлению отчета по работе для отправки преподавателю на проверку: строго по форме лабораторного отчета, четким почерком или в электронном шаблоне, объединив все фото в один файл – PDF или WORD, расположив листы вертикально по порядку (до этого момента студенты могли в одном файле присылать несколько работ, причём в разброс. Это представляло трудности при проверке).

Исходя из исследования, касающегося сравнения форм очного и дистанционного обучения, можно сделать следующий вывод: очные занятия по выполнению лабораторных работ нельзя заменить дистанционными, но можно приблизить, если выполнять вышеизложенные требования. Кроме того, максимально приблизить можно только при использовании дорогостоящего программного обеспечения, где модель ориентирована на реальность, остальные симуляторы не дают полного представления о проведении эксперимента.

В настоящее время среди обучающихся в качестве хобби широко распространены игры RPG (Role-Playing Game) и элементы виртуальной реальности, позволяющие полностью погрузиться в вымышленный мир. Подобные технологии используются и для создания образовательного контента, однако готовый программный продукт обладает высокой стоимостью, закрытым программным кодом и ограниченной лицензией (установка на конечное число персональных компьютеров). Таким образом, для создания качественной электронной оболочки для лабораторных работ необходимо или найти готовый программный продукт, отвечающий всем требованиям, или организовать разработку на базе конкретной лаборатории.

Для практических занятий ранее был разработан комплекс анимированных презентаций на базе пакета MS Office, содержащих краткую теоретическую справку и отражающих ход решения задач. Данный комплекс применялся для проведения аудиторных занятий для студентов очного обучения. На данный момент студенты, обучающиеся и дистанционно, и очно, получают идентичный визуальный контент, а преподаватель в комментариях к слайдам опирается на одни и те же моменты.

Таблица 1

Основные этапы проведения лабораторных занятий

Этапы выполнения лабораторной работы	Очное обучение	Дистанционное обучение
Подготовка к проведению лабораторной работы	– изучение студентами методических указаний к лабораторной работе; – самостоятельная подготовка студентов к работе по форме лабораторного отчета (написание шаблона отчёта); – проверка подготовки к работе преподавателем для допуска к работе	– изучение студентами методических указаний к лабораторной работе; – самостоятельная подготовка студентов к работе по форме лабораторного отчета (написание шаблона отчёта); – проверка подготовки к работе на занятии в Teams в сравнении с презентацией шаблона-подготовки по данной работе
Выполнение лабораторной работы	– выполнение измерений с помощью экспериментальной установки в лаборатории университета	– просмотр на занятии в Teams видеопрезентации экспериментальной установки и выполнение на ней измерений с сопровождающим объяснением преподавателя
Обработка результатов измерений	– выполнение расчетов и оформление отчета по работе	– выполнение расчетов с использованием индивидуального варианта экспериментальных данных, полученных в ходе компьютерного моделирования, и оформление отчета по работе
Сдача и защита лабораторной работы	– сдача отчета преподавателю; – защита лабораторной работы (в виде теста в программе «ТЕСТ» в компьютерном классе кафедры или устно в виде ответов на вопросы преподавателя)	– сдача отчета преподавателю (отправка в Teams вложенным файлом работы для проверки); – защита лабораторной работы в виде теста (в форме Teams, Google или Moodle) или устная беседа в виде ответов на вопросы преподавателя в Teams)

Таблица 2

Основные этапы проведения практических занятий

Этапы выполнения практической работы	Очное обучение	Дистанционное обучение
Подготовка к практическому занятию	– самостоятельное изучение теории по заданной теме по конспекту лекций	– самостоятельное изучение теории по заданной теме по конспекту лекций
Проведение практического занятия	– разбор примеров решения типовых задач совместно с преподавателем на занятии по данной теме с помощью презентаций; – самостоятельная работа студентов по решению задач по данной теме	– разбор примеров решения типовых задач совместно с преподавателем на занятии по данной теме с помощью презентаций; – самостоятельная работа студентов по решению задач по данной теме; – отправка выполненных работ в Teams вложенным файлом на проверку
Проверка выполненных работ	– проверка выполненных работ преподавателем (традиционно); – оглашение результатов самостоятельной работы на следующем занятии	– проверка выполненных работ преподавателем дистанционно; – оглашение результатов самостоятельной работы на следующем занятии или отправка результатов в виде сообщения
Закрепление изученного материала	– решение домашних заданий по вариантам; – проверка решённых вариантов преподавателем (традиционно)	– решение домашних заданий по вариантам; – проверка выполненных работ преподавателем дистанционно

Проведение практических занятий почти не требовало дополнительной подготовки к дистанционным занятиям. Многие преподаватели проводят аудиторные занятия по решению задач по физике в виде анимационных презентаций с последовательным выводом решения задачи на экран, что позволило быстро перестроиться на ОДО и проводить занятия, не меняя методики. Но отличие в проведении занятий аудиторных и дистанционных, безусловно, есть. Самое существенное и очень важное отличие – отсутствие непосредственного общения со студентами. Нет визуального контакта между участниками образовательного процесса. При проведении занятия удалённо студенты не могут непосредственно между собой общаться. При аудиторных занятиях происходит дискуссия между обучающимися, что улучшает понимание разбираемого материала. Студенты могут спросить или объяснить соседу не очень понятный момент занятия, что, в свою очередь, даёт возможность развивать понятийный аппарат обучающегося. Кроме этого, преподаватель на занятии всегда чувствует аудиторию и при малейшем недопонимании всегда может правильно среагировать и не оставить без внимания возникший вопрос. А при удалённой форме проведения занятия этого невозможно. Нет единого «живого» пространства, который способен реагировать на слова преподавателя, тяжело проследить обратную связь. При проведении аудиторных занятий контакт с учащимися позволяет преподавателю на вербальном уровне мгновенно ориентироваться в понимании и усвоении материала. При дистанционном обучении, несмотря на то, что материал, его подача, количество заданий по данному материалу одинаково, понимание и усвоение значительно хуже.

Каждое занятие заканчивается самостоятельной работой по пройденному материалу. Контроль данного вида осуществляется при очном обучении в форме традиционной проверки с оглашением результатов на следующем занятии; при дистанционном обучении – проверки отправленных заданий в Teams вложенным файлом и ответов о результатах в сообщении каждому студенту.

Для сравнительной характеристики проведения практических работ в разных условиях, была опять же составлена табл. 2.

Из этой таблицы хорошо просматривается практически одинаковый подход к проведению практических занятий по физике. Однако на проведение проверки работ, выполненных дистанционно, тратится намного больше усилий. Переписка со студентами занимает много времени. При непосредственном общении (аудиторно) можно гораздо проще объяснить непонятные моменты в разбираемой теме.

Через 6 недель обучения, перед первой аттестацией студентов была проведена проверка остаточных знаний у испытуемой группы студентов, обучающихся очно, и студентов, обучающихся удаленно. Проверка знаний проводилась в виде тестов и личной беседы студентов с преподавателем. В результате было установлено:

– решение задач по пройденному материалу было примерно на одинаковом уровне;

– проверка остаточных знаний по проведению лабораторных работ в разных условиях сильно отличалась.

Для максимально объективного анализа в конце первого семестра было проведено анкетирование (табл. 3) среди испытуемого контингента обучающихся по выявлению удовлетворённости процессом проведения лабораторных работ, так как именно они представляют наибольшие трудности при удалённом обучении.

При анализе предложенных анкет выявили следующие закономерности. Студентам больше нравятся лабораторные работы, проводимые в аудиториях. Но они и с удовольствием моделируют условия в виртуальных лабораторных работах. Это можно объяснить тем, что они являются уже «знатоками» virtual spase. Кроме того, все студенты подчёркивают, что им важно личностное общение для более лучшего усвоения учебного материала. Некоторые студенты указывали на комфортные условия при работе дома, т.к. есть возможность покушать, сходить в туалет, прилечь в любое для них время, даже при проведении занятия.

Таблица 3

Сравнительная оценка студентов по проведению лабораторных занятий очной и дистанционной форм обучения (по 5-балльной шкале)

Вопрос для оценивания	Очное обучение	Дистанционное обучение
Проведение эксперимента		
Выполнение расчетов по работе дома		
Выполнение расчетов по работе на занятии в режиме реального времени		
Общение с преподавателем		
Объяснение материала по выполнению работы		
Комфорт на занятии при разных формах обучения		
Работа в коллективе		
Работа в индивидуальном порядке		
Возможность повторения материала		
Возможность обратной связи «студент – преподаватель»		

Самый главный недостаток проведения лабораторных работ дистанционно – отсутствие реального эксперимента. Через некоторое время после проведения работы большинство студентов не могли воспроизвести на словах и объяснить, в чем заключался опят, как выполнялись измерения в данной работе и в чем ее физический смысл. Исходя из этого, можно сделать вывод: усвоение теоретического материала по физике без проведения «живых» экспериментов гораздо ниже, чем его усвоение с подтверждением реальными физическими экспериментами.

Проанализировав процесс дистанционного обучения студентов дневного отделения, мы выявили следующие недостатки:

– преподавателю сложнее объяснять материал, а студентам тяжело его воспринимать, так как «язык жестов» при дистанционном обучении просто невозможен;

– студенты часто стесняются задавать вопросы преподавателю виртуально;

– студентам сложнее воспринимать информацию на экране, даже если кроме презентаций преподаватель использует электронную доску или проводит видеозанятие, излагая материал на доске;

– преподаватель тратит много времени:

- на подготовку к занятиям;
- на ответы по проверке присланных заданий, если оно выполнено неправильно: необходимо написать письменный ответ, а в программе Teams не предусмотрено написание математических формул, приходится объяснять ошибки словами или создавать и прикреплять к сообщению файл.

Рассмотрев проблему максимального приближения дистанционного обучения к аудиторным занятиям, преподавателями кафедры были выявлены

слабые моменты использования электронных ресурсов для усвоения теоретического материала и приобретения практических навыков; намечены пути улучшения качества преподавания в удаленном формате; разработаны методики обучения с применением различных электронных ресурсов, что даёт надежду на создание эффективных методик проведения очного и дистанционного обучения.

На основании полученных результатов эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. Для организации дистанционного обучения с применением электронной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий необходимо повышение информативной грамотности преподавателей.
2. Очные занятия по выполнению лабораторных работ нельзя заменить дистанционными, но при использовании дорогостоящего программного обеспечения, где модель приближена к реальности, возможно.
3. При дистанционном образовании происходит мотивационный спад у студентов, полученные знания чаще бывают поверхностными, т.к. у преподавателя нет возможности контролировать работу студента непосредственно на занятии, поэтому возможно списывание, и очень важно, что у обучающихся возникает отсутствие творческой составляющей при проведении различных видов работ.
4. При проведении дистанционного обучения пропадает непосредственная коммуникация между участниками образовательного процесса, что не даёт возможности возникновения и эмоционального сотрудничества между преподавателем и студентом.
5. У преподавателей очень сильно возросла служебная нагрузка в связи с переходом в онлайн-формат обучения.

Данное исследование показало, что дистанционное обучение имеет место быть и в очном обучении, но оно должно быть дополнением к традиционному образованию.

Библиографический список

1. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», п. 1, ст. 16. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: «http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
2. *О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19).* Указ Президента Российской Федерации. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_349217/
3. Михайлова Н.В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде. *Вестник Оренбургского Государственного университета*. 2012; № 2 (138): 149 – 154.
4. Прокопьева Н.В. Развитие универсальных учебных действий в процессе дистанционного обучения физике. *Реализация требований ФГОС при обучении физике*: материалы Международной научно-практической конференции. Омск, 2015: 146 – 149.

References

1. Realizaciya obrazovatel'nyh programm s primeneniem `elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij», p. 1, st. 16. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: «http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
2. *O merah po obespecheniyu sanitarno-`epidemiologicheskogo blagopoluchiya naseleniya na territorii Rossijskoj Federacii v svyazi s rasprostraneniem novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19).* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_349217/
3. Mihajlova N.V. Osobennosti organizacii asinhronnogo obucheniya studentov vuza v `elektronnoj srede. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 2 (138): 149 – 154.
4. Prokop'eva N.V. Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij v processe distancionnogo obucheniya fizike. *Realizaciya trebovanij FGOS pri obuchenii fizike*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk, 2015: 146 – 149.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-305-307

Yudina A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru*
Emelina A.A., *student, Pedagogical Institute, direction of pedagogical education, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: emelina.alinaa@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN HISTORY LESSONS FOR TEENAGERS. The authors postulate that creative thinking in history lessons presupposes the transformation of creative understanding of historical reality in educational activities. The problem of possibilities for development of creative thinking of adolescents as an adaptive means for their successful socialization by means of retransmission of historical experience not only in the socio-cultural, but also in the cyber-information space through the formation of a historical creative worldview in students is analyzed. The main task is to analyze the educational practices of a modern secondary school in the context of digitalization, mixed ways of working with information in history lessons in a digital educational environment and information cyberspace in the Russian Federation for the development of an evohomological approach, constructive design, creative development and transformation of the vital space by adolescents in the context of historically deterministic socio-cultural and cyber-informational environments.

Key words: **digital space, modernization of education, adolescents, historical worldview, creative thinking, cyber information environment, history lessons.**

А.М. Юдина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru*
А.А. Емелина, *студентка, педагогический институт ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: emelina.alinaa@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ У ПОДРОСТКОВ

В данной статье авторы постулируют, что творческое мышление на уроках истории предполагает трансформацию креативного осмысления исторической действительности в учебной деятельности. Анализируется проблема возможностей развития творческого мышления подростков как адаптивного средства для успешной их социализации средствами ретрансляции исторического опыта не только в социокультурном, но и в киберинформационном пространстве через формирование у учеников исторического творческого мировоззрения. Основной задачей выступает анализ образовательных практик современной общеобразовательной школы в условиях цифровизации, смешанные способы работы с информацией на уроках истории в условиях цифровой образовательной среды и информационного киберпространства в Российской Федерации для развития эвохомологического подхода, конструктивного проектного, креативного освоения и преобразования витального пространства подростками в условиях исторически детерминированной социокультурной и киберинформационной сред.

Ключевые слова: **цифровое пространство, модернизация образования, подростки, историческое мировоззрение, творческое мышление, киберинформационная среда, уроки истории.**

В современной России складывается потребность в развитии творческого мышления у подрастающего поколения. Это связано с преобладающим сегодня проектным и лично ориентированным подходами в обучении подростков в общеобразовательной организации. Современный учитель сегодня не просто должен дать детям знания и научить их основам наук, но и заложить возможности для дальнейшей самореализации, практического навыка креативного и творче-

ского осмысления социокультурной и киберинформационной действительностей [1].

Мышление современных подростков из-за изменений цивилизационных условий жизни, обусловленных, например, феноменом цифровизации, включением норм и ценностей deep net в обычную витальную среду, трансформируется. Таким образом, эти процессы инициируют пересмотр форм, средств, целей и задач современного обучения. История является уникальным предметом, который позволяет интегрировать смыслы разных эпох, соединяя воедино дифференцированные мировоззренческие парадигмы. В условиях смешанного цифрового обучения мы видим возможности усилить понимание исторической действительности, изменить сочетание методов учебной работы, включая дифференцированные педагогические методы (case study, квесты, дискуссионный аквариум, дебрифинг и др.) [2]. Увеличение доли творческих проектов под контролем учителя при работе в фокус-группах на уроках истории развивает у подростков soft и hard skils, что способствует творческому осмыслению проблемного материала [3]. Сухомлинский В.А. определял, что творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности, таким образом, творчество инициирует перенос понимания предмета на личностно значимые уровни [4].

Творческое мышление состоит из двух слов: «творчество» и «мышление», которые следует различать сначала как отдельные составляющие, а потом уже как систему, направленную на выполнение конкретной задачи. В исследованиях В.Н. Дружинина говорится, что творчество – это созидание нового, неизведанного раннее, открытого с помощью наборов черт, исходящих от навыков и способностей человека. Понятие «творчество» предполагает личное начало в любой деятельности личности [5, с. 308]. Таким образом, на уроках истории у подростков осуществляется работа с презентациями, проектная деятельность, направленная на формирование навыка работы в команде, углубление в историческую парадигму через анализ, синтез и креативное создание уникальных, детерминированных исторической культурой суждений.

Среди первых, кто решил попробовать сформулировать ответ на вопрос о том, что такое творческое мышление, и как оно происходит, был американский психолог Д. П. Гилфорд [6, с. 105]. Он обосновал свою теорию, согласно которой величина складывания творческого мышления, креативности формируется в преобладании в мышлении четырех особенностей. Все они требуют прямого рассмотрения. Первое – это необычность и оригинальная форма для передачи информации. Подросток в таком случае стремится придать новизну самому обычному делу, решить его нестандартным способом. Второй способ для определения творческой личности подростка состоит в семантической гибкости. Это обозначает способность выявить главное свойство объекта и придумать оригинальный способ применения его. Другими словами, действия ученика при решении учебной задачи на уроке истории отличается в том, что он видит какой-либо предмет в новой парадигме, которая никогда ранее не существовала, но не противоречит исторической действительности. Следующее свойство Д.П. Гилфорд называет семантической спонтанной гибкостью. Обладающий ей подросток отличается навыками использования самых разных идей в ситуации неопределенности, что инициирует развитие навыка творчества средствами включения в процесс обучения, например большего количества проблемных задач.

Д.П. Гилфорд – один из создателей теории креативности [6, с. 126] – определил ее в виде обобщающего фактора всех личностных характеристик личности подростка, которые помогают творческому мышлению развиваться. Он выделил взаимосвязь креативности и когнитивных способностей подростков. Наряду с творческим мышлением он отдельно выделяет его дивергентную форму. Таким образом, дивергентное мышление предполагает ультратворческий подход и поиск множества решений одной проблемы. Одной из задач учителя для развития творческого мышления на уроках истории становится выявление обусловленности креативности у разных подростков и создание проблемных ситуаций для ее выявления.

Я.А. Пономарев в своей теории [7, с. 18] считает, что есть очень сложный момент в процессе развития творческого мышления подростков. Для проявления творческого действия необходимо создание проблемной ситуации, которая состоит из структур и схем. Все они хранятся в памяти человека и в случае той или иной ситуации должны быстро преобразоваться в четкую, детерминированную знанием учебную модель [8, с. 19]. Происходит это только тогда, когда человек обладает достаточно структурированными знаниями? А если их нет? Я.А. Пономарев считает, что тогда такая ситуация интенсифицирует творческое решение проблемы в условиях неопределенности и определенного интереса подростка к предмету. Сам этот процесс связан с особенностями задачи [9]. Если целью стоит именно научное творчество, то все направлено на познание, например в контексте создания искусства.

У творческого мышления, как и у любой системы, есть свои характерные черты. Афанасьев В.В. приводит следующие его особенности. Это, прежде всего, эвристичность и креативность, заключающиеся в способности решать задачи, которые требуют выведения из них закономерностей, свойств, и создавать на их основе что-то новое. Для творческого мышления важна еще мобильность. Однобокое рассмотрение проблемы нуждается в ее более широком интегрированном анализе. Открытие чего-либо нового подразумевает под собой отвлечение от устоявшихся традиций и взглядов, тормозящих только творческое мышление. С точки зрения исследователя, разумность – это способность брать во внимание не только традиционные системные знания, но и проявлять интерес к инновационным формам познания, действий, в частности творчества. Для творческого мышления характерна экспрезентность. Она выступает редкой характеристикой, так как является способностью делать верные и точные заключения при обладании малой информации в условиях неопределенности.

Некоторые зарубежные педагоги отрицают приоритетное влияние обучения на развитие творческого мышления. Г. Айзенк и К. Джексон считают, что интеллектуальное развитие – в большинстве своем самостоятельный процесс [10, с. 378]. Он протекает от внутренних закономерностей, которые не зависят от обучения. Занятия анализируются как приспособление педагога, его педагогические и интеллектуальные взаимодействия с обучающимися. Иными словами, сначала идет развитие, потом уже происходит вмешательство педагога. Г. Айзенк и К. Джексон считают, что наследственность играет преобладающую роль. Существует и другая точка зрения. Её обосновали Ф. Барлетт и Ю. Мальцман. Творческое мышление, по их мнению, поддается тренировке. Все виды обучения, начиная от элементарных сенсорных, представляют собой виды привыкания личности, развиваются они постепенно. Ф. Барлетт и Ю. Мальцманн высказывают мнение, что генетика не влияет на процесс приобретения творческих навыков. Однако для развития творческого мышления недостаточно иметь высокое интеллектуальное развитие и объем знаний. Отличник может выучить учебник и все параграфы в нем, но не знать, как применить эти знания в творческой деятельности, отойти от того, как правильно написано в формуле. Следовательно, они развиваются отдельно. Последнее мнение получило достаточно широкое обоснование в науке.

Творческие способности подростка, как и другие навыки, развиваются через дифференцированные педагогические формы и методы в контексте, в первую очередь личностно ориентированного, деятельностного и эвохомологического подходов. Подростковый возраст – это уникальный период в становлении личности. Поэтому одна из задач учителя, на наш взгляд, состоит в поддержке и развитии творческого мышления подростка средствами включения в уроки истории дифференцированных учебных форм, направленных на акцентирование внимания каждого обучающегося на учебном процессе, развитие креативного мировоззрения, научной смелости, саногенной витальной стратегии, оригинальности суждений, формирование исторического глоссария и способствующих развитию выбора нестандартного творческого подхода к предлагаемой для решения проблемной задачи, смоделированной учителем.

В качестве синонима понятия «творческое мышление» часто используется термин «креативность», понимаемый как творческие способности человека, которые могут проявляться в мышление, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность как в целом, так и ее отдельные стороны. Таким образом, для развития творческого мышления подростков необходимо включать творчество и креативность в их тесной интеграции.

Произведя анализ отечественных исследований, нами выделено несколько подходов к пониманию феномена креативности [11; 12]. Исследователи А.В. Брушлинский и В.А. Моляко инициируют положение о том, что креативность – это весь творческий процесс по созданию ответа на задуманный вопрос подростка [11, с. 56]. Мы разделяем мнение исследователей в том, что черта креативности, проявляемая учеником на уроке истории, равна его неотделимой и целостной творческой возможности.

Среди отечественных исследователей, изучающих творческое мышление подростка и креативность, есть те, кто относят креативность к такой способности, как соединение множества взаимосвязанных элементов в ней одной. Исследователь А.В. Хуторской считает, что в организации педагогического процесса есть три вида деятельности:

– методологическая – когда подростку требуется проявить умения в создании экспериментировать, опознавать, оценивать и раскрывать содержание проблем, подсказывающих пути их решения, что ложится в основу инициации творческого осмысления исторической действительности;

– когнитивная, направленная на развитие, формирование системных исторических парадигм у подростка на уроках истории;

– креативная, предполагающая создание подростком в условиях неопределенности качественно нового творческого продукта, например, проекта.

Таким образом, используя эти виды деятельности, учитель на уроках истории развивает обучающихся и расширяет границы понимания профессиональной педагогической (учебной, внеучебной) деятельности. Креативность требует действий, направленных на повышение внутреннего локуса контроля, творческого самосовершенствования и самообразования, снижение полезависимости в принятии суждений подростков. В таких условиях подростки все больше начинают проявлять заинтересованность в изучении предмета, находить возможности для творчества [12]. А.В. Хуторской приходит к выводу, что ученики с развитым творческим мышлением менее утомляемы и более ответственны, исполнительны и заинтересованы в получении новых исторических знаний. Для учителя, который выполняет функции тьютора, фасилитатора, наставника с высоким творческим потенциалом в профессиональной деятельности будет более характерно применение инновационных технологий в своей непосредственной работе.

Г.Я. Буш в своей работе «Творчество как диалогическое взаимодействие» определяет, что для развития творчества необходимо приобщать учащихся и к его социально детерминированной деятельности в ее творческой форме. Социальное творчество – это процесс, направленный на улучшение и создание новых форм, которые были бы лучше качественно, социальных отношений и жизни общества. Социальное творчество может быть направлено на дифференцированные формы общественной жизни. Например, в рамках изучения истории крайне полезно не только активное изучение предмета, но и пассивное созерцание реально существующих историко-культурных памятников, археологических ресурсов [13, с. 76]. Большое значение приобретает формирование социокультурной толерантности, понимаемой А.М. Юдиной как активная форма коммуникации между подростком и другим человеком для поиска истины. Таким образом, включение этничности, волонтерской деятельности в историческую парадигму будет способствовать разноаспектному познанию исторического предмета, повышению внимания и интереса к изучению исторической проблематики и ее творческого осмысления подростком [14].

Развитие творческого мышления у подростков нуждается в целенаправленном педагогическом сопровождении. Особую важность эта проблема приобретает в контексте преподавания гуманитарных дисциплин и включенности подростка в их проблематику. Подростковый возраст, как никакой другой, нуждается в сопровождении формирования конструктивных идеалов, ценностей, которые нередко из-за стремления сепарации подростка от общественно одобряемых социоролевых форм поведения. Чаще всего подросток, не включенный в процесс творческого осмысления мира, выбирает демонстративные, агрессивные, кичевые способы для выражения своего социального протеста, своей, не до конца понимаемой и осознаваемой, взрослости, отказываясь ответственности для получения мнимой свободы [15].

Педагог в такой образовательной среде выступает в качестве наставника, тьютора, фасилитатора. Цифровизация в образовательном сегменте стимулирует интеграцию онлайн и офлайн-обучения, спецификацию педагогических технологий, форм, методов и подходов. Digital humanities сегодня представляется важным инновационным вектором развития в образовании студентов. Мы постулируем, что результатом освоения дисциплин гуманитарного профиля у студенческой молодежи является определенный уровень нравственности, гуманизма, патриотизма, этических, эстетических представлений, экзистенциального понимания бытия и сопряженных с ним процессов, например, понимания границ и норм [16].

Развитие креативности, творческого мышления в подростковом возрасте инициирует возможность перераспределения внимания ученика на социально значимые поступки, дифференцированные конструктивные увлечения, одним из которых является неподдельный интерес к истории своей и других стран, развивающий понимание и поиск разных способов самовыражения, проявления креативности средствами осмысленного досуга, например, включения городского, культурно-познавательного туризма, участия в реставрационной деятельности памятников культуры, оказание волонтерской помощи в археологических проектах и, может быть, даже помощи в проектировании художественной выставки проектов на историческую тематику в общеобразовательной организации или киберинформационной среде [17]. Таким образом, рост явлений цифровизации – неоднозначный феномен в образовании, но для развития творческого мышления у подростков именно киберинформационная среда создает уникальные возможности включения в международные исторические проекты, непосредственное посещение виртуальных музеев России и мира, познание процесса цивилизационного процесса не только посредством книги, но и через свое уникальное творческое воображение, фантазию, детерминированную системой знаний истории, у которой нет границ.

Библиографический список

1. Фортова Л.К., Юдина А.М., Филимонова М.В. Духовно-нравственное воспитание в социокультурном аспекте подростково-молодежного сегмента. *Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.* Серия: Педагогические и психологические науки. 2019; № 38 (57): 131 – 136.
2. Юдина А.М. Виртуализация информационно-коммуникативной образовательной среды. *Мир науки культуры и образования*. 2019; № 3 (76): 151 – 153.
3. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V., Mashkina V.A. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019: 531 – 534. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916742
4. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва: Педагогика, 1983.
5. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999.
6. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления.* Москва: Магистр, 1965.
7. Пономарев Я.А. *Знания, мышление и умственное развитие*. Москва: Просвещение, 1967.
8. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва: Наука, 2008.
9. Пономарев Я.А. *Знания, мышление и умственное развитие*. Москва: Просвещение, 1967.
10. Фортова Л.К., Юдина А.М. Современные подходы к образовательным практикам в контексте цифрового пространства. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 2 (81): 203 – 207.
11. Махмутов М.И. *Проблемное обучение. Основные вопросы теории*. Москва: Педагогика, 1975.
12. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Директмедиа, 2010.
13. Фортова Л.К., Юдина А.М., Муравьев А.В. К вопросу о воспитании в XXI веке. *Школа будущего.* 2020; № 2: 272 – 279.
14. Фортова Л.К., Юдина А.М., Евсюкова Н.И. К вопросу о развитии духовности молодёжи в современных реалиях российского общества. *Самарский научный вестник*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 289 – 292.
15. Юдина А.М., Пронина А.А. Психолого-педагогический подход к исследованию социальной активности молодежи. *Перспективы науки*. 2020; № 4 (126): 216 – 218.
16. Фортова Л.К., Юдина А.М., Овчинников О.М. Позитивные и негативные стороны цифрового образования в России. Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. *Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения*: материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием. Ежегодник. Москва, 2020; Выпуск 3, Ч. 1: 751 – 753.
17. Yarygina N.A., Piralova O.F., Lichutina M.G., Yudina A.M. et al. STUDENT ATTITUDE TO DEMOGRAPHIC SITUATION IN RUSSIA. *Humanities & Social Sciences Review*s. 2019; Vol. 7, № 4: 1189 – 1195.

References

1. Fortova L.K., Yudina A.M., Filimonova M.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sociokul'turnom aspekte podrostkovo-molodezhnogo segmenta. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh.* Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2019; № 38 (57): 131 – 136.
2. Yudina A.M. Virtualizaciya informacionno-kommunikativnoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 151 – 153.
3. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V., Mashkina V.A. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019: 531 – 534. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916742
4. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva: Pedagogika, 1983.
5. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej*. Sankt-Peterburg: Piter Kom, 1999.
6. Gilford Dzh. Tri storony intellekta. *Psihologiya myshleniya.* Moskva: Magistr, 1965.
7. Ponomarev Ya.A. *Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitie*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
8. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 2008.
9. Ponomarev Ya.A. *Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitie*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
10. Fortova L.K., Yudina A.M. Sovremennye podhody k obrazovatel'nym praktikam v kontekste cifrovogo prostranstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 203 – 207.
11. Mahmutov M.I. *Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii*. Moskva: Pedagogika, 1975.
12. Matyushkin A.M. *Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva: Direktmedia, 2010.
13. Fortova L.K., Yudina A.M., Murav'ev A.V. K voprosu o vospitanii v XXI veke. *Shkola buduschego.* 2020; № 2: 272 – 279.
14. Fortova L.K., Yudina A.M., Evsyukova N.I. K voprosu o razvitii duhovnosti molodezhi v sovremennyh realiyah rossijskogo obschestva. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; T. 9, № 1 (30): 289 – 292.
15. Yudina A.M., Pronina A.A. Psihologo-pedagogicheskij podhod k issledovaniyu social'noj aktivnosti molodezhi. *Perspektivy nauki*. 2020; № 4 (126): 216 – 218.
16. Fortova L.K., Yudina A.M., Ovchinnikov O.M. Pozitivnye i negativnye storony cifrovogo obrazovaniya v Rossii. Bol'shaya Evraziya: Razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo. *Modernizaciya Rossii: prioritety, problemy, resheniya*: materialy XIX Nacional'noj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ezhegodnik. Moskva, 2020; Vypusk 3, Ch. 1: 751 – 753.
17. Yarygina N.A., Piralova O.F., Lichutina M.G., Yudina A.M. et al. STUDENT ATTITUDE TO DEMOGRAPHIC SITUATION IN RUSSIA. *Humanities & Social Sciences Review*s. 2019; Vol. 7, № 4: 1189 – 1195.

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 371.487 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-308-310

Yao Wenjiao, *postgraduate, Department of Music Education and Training, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: 514415901@qq.com*

PIANO EDUCATION IN MODERN CHINA. ACHIEVEMENTS, CHALLENGES AND PROSPECTS. The significant success of the Chinese piano school at the international level is confirmed by the performance achievements of outstanding Chinese pianists – Li Yundi, Yu Wang, Zhang Haochen, Shen Wenyu, Chen Sa, Lang Lang and many other performers. Piano training has become widespread and is carried out in various educational institutions, which represent a whole network, which includes not only institutions of musical and educational profile, but also other educational institutions in which music faculties are opened. The systematic nature and diversity of various piano competitions is also another evidence of the popularity of piano art in modern China [1, 2, 3]. At the same time, along with the undoubted achievements of Chinese piano pedagogy, there are also a number of problems that remain quite relevant for its further development.

Key words: **education, piano education, system, training, upbringing, development, performance.**

Яо Вэньцзяо*, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 514415901@qq.com*

ФОРТЕПИАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ. ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Значительные успехи фортепианной школы Китая на международном уровне подтверждаются исполнительскими достижениями выдающихся китайских пианистов: Ли Юньди, Юя Ванг, Чжан Хаочен, Шэнь Веньюй, Чен Са, Ланг Ланг и многих других. Обучение игре на фортепиано получило широкое распространение и осуществляется в различных учебных заведениях, представляющих собой целую сеть, в которую включены не только учреждения музыкально-образовательного профиля, но и другие учебные заведения, в которых открываются музыкальные факультеты. Систематичность и многообразие различных конкурсов пианистов являются также еще одним свидетельством популярности фортепианного искусства в современном Китае [1; 2; 3]. Однако наряду с несомненными достижениями китайской фортепианной педагогики имеется и ряд проблем, которые остаются достаточно актуальными для ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: **образование, фортепианное образование, система, обучение, воспитание, развитие, исполнительство**.

Востребованность фортепианного искусства в Китае во многом связана с некоторыми особенностями традиционного менталитета китайцев, среди которых следует выделить склонность к созерцательности, лирическому мирочувствованию, глубине эстетических восприятий, что проявилось в интересе к игре на фортепиано, способной воплотить эти черты национального характера.

Важным обстоятельством, способствовавшим активизации интереса многих китайцев к фортепианному образованию, явилась также организация уроков пения и фортепианных занятий в качестве обязательных учебных предметов во многих китайских школах.

Необходимо отметить важность комплексного подхода к фортепианному образованию в учебных заведениях Китая. Искусство игры на фортепиано остается востребованным в комплексе с уроками пения, занятиями на других музыкальных инструментах. Важное место в фортепианном образовании Китая принадлежит обучению исполнительской импровизации будущих пианистов, а также «игре на слух», которые положительно сказываются на общем музыкальном развитии обучающихся игре на фортепиано и свободе владения инструментом.

Распространенной тенденцией в фортепианном образовании Китая стало сочетание обучения игре на фортепиано с основательной музыкально-теоретической подготовкой и разнообразным опытом публичного исполнительства, что способствует, в конечном счете, повышению общей пианистической культуры учащихся [4].

Важно отметить, что предлагаемое в системе фортепианного образования исполнительство не ограничивается выступлениями на сцене, но используется при проведении различных массовых мероприятий, участием пианистов в различных праздниках, театрализованных представлениях и т.д. Педагогический эффект от такого участия несомненен и заключается в развитии свободы владения инструментом, преодолении страха перед публичными выступлениями, мотивации к демонстрации своих исполнительских успехов перед самой различной аудиторией.

Наблюдается также встречный процесс – приближение самих учебных занятий к различным ситуациям музицирования и публичного исполнительства, с которыми сталкивается учащийся. Это включение в текущие занятия с педагогом участие в игре ансамбля, аккомпаниаторство, чтение нот с листа, игра «на слух» и т.д. [5].

Развитию умений импровизировать на фортепиано также уделяется большое внимание через овладение соответствующими техническими исполнительскими навыками и алгоритмами, что способствует преодолению глубокой зависимости будущих пианистов от нотного материала, развитию умения слышать собственное исполнение.

«Игра с листа» как особый исполнительский навык не только делает учащихся адаптированными к различным ситуациям игры на фортепиано, но и развивает музыкальный кругозор, музыкальную эрудицию, способствует большей свободе в исполнительстве, не закрепощенной обязательностью соблюдения всех правил, представленных в нотном тексте [6]. Уверенности в исполнительстве также способствует широкая практика в системе учебных занятий игры «в четыре руки», участие пианистов в занятиях певцов в роли аккомпаниаторов.

Значительное место в обучении пианистов занимает изучение и анализ собственного исполнительского репертуара в аспекте идейно-художественного содержания того или иного музыкального произведения, которым определяется характер их исполнения, художественно-выразительные средства исполнительской деятельности.

Использование цифровых технологий в фортепианном образовании существенно расширило возможности последнего, что выразилось в формировании все новых аудиторий учащихся и слушателей, способствовало большей наглядности в обучении игре на фортепиано. Эти технологии позволили существенно детализировать освоение многих технических навыков исполнения, привлечь к фортепианному искусству все новых его любителей. Не менее важным оказалось внедрение дифференцированного подхода к исполнительским возможностям учащихся. Все эти задачи решаются также благодаря использованию технологии мультимедиа, которые позволили в значительной мере визуализировать процесс обучения, придать ему большую эмоциональность, наглядность и доступность [7].

Перспективным нововведением в китайской фортепианной педагогике следует признать широкое распространение группового обучения игре на фортепиано. Такие занятия практикуются, когда необходимо, по замыслу педагога, расширить опыт восприятия нескольких учащихся фортепианных учебных занятий и создать условную ситуацию публичного исполнительства для того или иного ученика. Эти групповые занятия также являются хорошей возможностью для организации совместного исполнительства, развития навыков игры в ансамбле, активизации творческого общения учащихся друг с другом.

Работа педагогов с группой учащихся формирует также такие важные навыки уже для преподавателей игры на фортепиано, как способность к педагогическому проектированию с быстрой обратной связью и своевременным рефлексированием по поводу учебного занятия с помощью других учащихся, которые также приобретают навык объективной оценки уровня исполнительства других учеников. В частности, именно в групповых учебных занятиях можно наблюдать индивидуальные особенности каждого учащегося, его исполнительские возможности, встречаемые несовершенства, которые являются исходным материалом для последующей педагогической работы. На основании полученной таким образом дополнительной информации педагог может вносить необходимые коррективы в свою преподавательскую деятельность, выстраивать маршруты индивидуального развития того или иного ученика как исполнителя и как творческой личности. В результате формируется личностно ориентированный подход в качестве преобладающего в деятельности преподавателей игры на фортепиано.

Важное место в китайской фортепианной педагогике принадлежит развитию музыкальных восприятий учащихся. Именно с развития восприимчивости к музыкальной информации и начинается полноценный процесс становления будущих пианистов как музыкантов. Для этого учащиеся знакомятся с обширным и разнообразным музыкальным репертуаром для прослушивания, обсуждают услышанное с педагогом, что формирует необходимый музыкальный вкус каждого учащегося и интерес к самым различным музыкальным произведениям. Опыт музыкального восприятия в китайской фортепианной педагогике выстраивается таким образом, что он учитывает индивидуальные психологические особенности учащихся, их культурные запросы, имеющийся опыт контакта с музыкальным искусством. Важно отметить, что китайские педагоги, как правило, избегают навязывать учащимся собственное восприятие музыкальных произведений, но

тактично и ненавязчиво управляют реакциями обучающихся игре на фортепиано в направлении выявления наиболее существенного и эстетически значимого в каждом музыкальном сочинении.

Еще одно важное направление фортепианной педагогики Китая состоит в общегуманитарном образовании и повышении общекультурного уровня учащихся. Позиция китайских педагогов в данном случае состоит в том, что невозможно получить полноценное пианистическое образование, не владея культурным контекстом и культурными значениями осваиваемых музыкальных произведений. Для того чтобы будущие пианисты могли осознанно воспроизводить замысел композитора и быть способными к корректной исполнительской интерпретации его произведений, они должны знать, какой эпохе принадлежит то или иное произведение, с каким направлением и музыкальным стилем они имеют дело, какие внутренние культурные смыслы содержатся в изучаемом исполнительском репертуаре и т.д.

Именно с этой целью в программу подготовки пианистов входит изучение литературных произведений, китайской и мировой философии при особом внимании к конфуцианскому и даосскому мировоззрению, истории Китая, достижений китайской культуры и искусства, мирового культурного наследия.

В системе фортепианного образования Китая отсутствует, как правило, авторитарный стиль преподавания. Вместо этого практикуется диалог и партнерские отношения педагогов и учащихся при сохранении уважения учеников к собственным преподавателям. Это отражается и в соответствующих формах приобщения учащихся к исполнительскому искусству, включая такие как пение педагога и учащихся в унисон, воспроизводящее тот или иной мелодический материал разучиваемого произведения, использование музыкального канона в развитии музыкальности через совместное пение учащихся и педагогов, совместная импровизация на фортепиано педагогов и учащихся.

В традициях китайской фортепианной педагогики является устранение нездоровой конкуренции между учащимися, порождающей премьерство, «звездную болезнь», зазнайство при сохранении готовности к сотрудничеству и взаимодействию между учащимися. Будущие пианисты учатся по достоинству оценивать исполнительские достижения друг друга, не испытывая при этом зависти, но желая достичь таких же успехов в фортепианном искусстве. Такая атмосфера учебных занятий способствует многоаспектности, комплексному подходу, демократизму в педагогическом процессе, способствуя реализации творческого потенциала учащихся.

Выстроенная в Китае многоступенчатость обучения игре на фортепиано соотносится с возрастными этапами образования. Дети младшего и среднего школьного возраста обучаются в основном в государственных и частных музыкальных школах. Возраст обучающихся – 9 – 12 лет. Сдаются вступительные экзамены. Особое внимание уделяется одаренным ученикам. Начальный срок обучения составляет три года и предполагает овладение базовыми техническими навыками, художественно-выразительными возможностями игры на фортепиано. Основное внимание уделяется музыкальной классике, а также сочинениям китайских композиторов. Наиболее талантливые выпускники, прошедшие начальное и среднее музыкальное образование, могут быть приняты в консерваторию. Важно отметить, что обучение юных пианистов сочетается с получением ими полноценного общего образования. Изучаются языки, естественнонаучные и гуманитарные дисциплины; осуществляется современная компьютерная подготовка.

В сфере массового обучения игре на фортепиано достаточно развит частный сектор, а также различные курсы ускоренных программ фортепианного образования. Прием не ограничен. Нет ни возрастных ограничений, ни ограничений, связанных с уровнем способностей к музыкальному исполнительству. При этом педагоги частных учебных заведений и курсов обладают, как правило, высоким уровнем квалификации. В последнее время создается система дошкольного фортепианного образования, куда ведется прием также без каких-либо ограничений [8].

Важным является также то обстоятельство, что график учебных занятий учитывает занятость занимающихся игрой на фортепиано. Предлагается по выбору вечернее время и выходные дни. Отсутствуют экзамены и зачеты. Но для желающих такая возможность предоставляется для получения официальных документов об окончании учебного заведения.

Тем самым в Китае сложилась достаточно гибкая и разветвленная система фортепианного образования, в которую вовлечены как будущие профессиональные исполнители, так и любители. В обоих случаях первоочередное внимание уделяется общеэстетическому развитию учащихся, их музыкальности, развитию творческих способностей. Необходимо отметить, что и из среды любителей также выходит много профессиональных пианистов, если они захотят далее продолжить свое обучение в соответствии с самыми высокими критериями исполнительского искусства.

Если на первых этапах становления фортепианного образования в Китае использовались преимущественно зарубежные методики преподавания игры на фортепиано, то в настоящее время сложилась своя национальная школа подготовки пианистов.

Отдельной проблемой является организация фортепианного образования для подростков и молодежи [9]. Для ее решения используется множество зарубежных педагогических методик. Необходимо учитывать особую роль Интернета в формировании музыкальных вкусов и предпочтений этой возрастной категории. Под воздействием этого фактора многие подростки и молодые люди в большей мере ориентированы на восприятие продуктов массовой музыкальной культуры при почти полном равнодушии к классической музыке.

Эта тенденция ставит многих китайских преподавателей игры на фортепиано перед необходимостью учета специфики музыкальных запросов этого возрастного контингента. Здесь важной становится наиболее четкая граница между подростково-молодежной группой, предпочитающей любительское музицирование, и теми представителями этой возрастной группы, которые ориентированы на подготовку себя к профессиональному исполнительству.

В первом случае отбирается относительно доступный для исполнительства репертуар, предполагается возможность обучения на материале развлекательной музыки. Также в этом случае юные пианисты могут демонстрировать свое исполнительство в различных неформальных досуговых ситуациях, которые также специально организуются педагогами.

Для повышения уровня музыкальных запросов детей, подростков и молодежи организуются специальные музыкально-просветительные программы, включающие отчетные концерты, беседы, показательные выступления, направленные на популяризацию классической музыки и китайского музыкального искусства. Для учащихся проводятся лектории, семинары по изучению истории пианистического искусства, посвященные мировому и национальному музыкальному наследию.

На уровень мотивации к обучению игре на фортепиано положительное влияния оказывает наличие дошкольной пианистической подготовки, что доказывает необходимость дальнейшего развития фортепианной педагогики для детей дошкольного возраста.

Важным направлением фортепианной подготовки в Китае является знакомство учащихся с различными музыкальными жанрами, расширяющими их представления о мире музыки. Это искусство вокала, симфонические произведения, оперное искусство, балет и т.д.

В то же время сохраняются традиции жесткого отбора музыкального репертуара для обучения фортепианному искусству. Основными критериями здесь являются соответствие осваиваемых произведений задаче обучения тем или иным исполнительским навыкам, развитию музыкальности, повышению уровню исполнительства.

В то же время в современной фортепианной педагогике Китая присутствует достаточно много актуальных проблем [10; 11]. Одна из них – распространенный техницизм в фортепианном образовании, при котором недостаточно внимания уделяется развитию эмоциональности и художественно-образного мышления. В известной мере этот факт может объясняться традиционной сдержанностью китайцев в проявлении собственных эмоций. Однако это не уменьшает значения развития способностей к эстетическим чувствам и переживаниям учащихся на материале репертуара произведений, предназначенных как для прослушивания, так и исполнения. Еще одним ресурсом развития эмоциональности юных пианистов является разнообразный опыт восприятия произведений литературы и разных видов искусства, который пока в фортепианном образовании Китая представлен недостаточно. Очевидно, что этот компонент подготовки пианистов должен быть усилен и рассматриваться в качестве общеобязательного.

Остаются также значительные резервы в усилении индивидуального подхода в обучении игре на фортепиано. Для этого необходима масштабная специальная психолого-педагогическая подготовка преподавателей игры на фортепиано, которая позволяла бы реализовать в полной мере личностно ориентированный подход в фортепианном образовании. Среди соответствующих необходимых знаний для педагогов можно выделить такие как психология личности, психология творчества, социальная психология, возрастная психология и т.д.

Еще одной важной проблемой является более тесное взаимодействие слушательского опыта и обучения игре на фортепиано. Это означает, что при разучивании конкретного музыкального произведения необходимо не только внимательное вслушивание в него, но и знакомство с музыкой данного периода, разных исполнительских стилей, связанных с этим произведением, соответствующей композиторской школой и т.д.

Еще не в полной мере в фортепианном образовании Китая осваивается музыкальный фольклор, китайские музыкальные традиции, достижения мировой классики. Соответственно, остается актуальной задача подготовки китайских музыковедов, специалистов, способных популяризировать музыкальную классику, народные музыкальные традиции, которые работали бы в тесном контакте с образовательными учреждениями, а также способствовали созданию системы музыкального просветительства в общенациональном масштабе. Не менее важна дальнейшая работа над созданием детского музыкального репертуара [12; 13; 14].

К этой работе можно привлекать самих учащихся, используя формируемый у них навык «игры с листа». В этом случае не только появляется дополнительный стимул к овладению этим навыком, но и существенно расширяется музыкальная эрудиция и музыкальные познания юных пианистов, принимающих участие в музыкальном просветительстве.

Еще один важный ресурс дальнейшего развития фортепианой китайской педагогики состоит в более полном и всестороннем использовании наследия таких великих музыкальных педагогов, как Э. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай, Ш. Судзуки, Д. Кабалевский и др. Всемирное значение их деятельности состоит

в том, что они создали музыкальные педагогические системы, учитывающие самые различные компоненты музыкального воспитания. И эта системность может быть применена и в совершенствовании фортепианного образования, которое может тем самым обрести новые импульсы для своего развития.

Основанием для уверенности в реалистичности этой перспективы является традиционная восприимчивость китайских музыкантов по отношению к музыкальной культуре и педагогическим достижениям других стран и народов. При этом необходимо и дальше развивать традиции китайского пианизма, включающие в себя сохранение национальных достижений фортепианного искусства, обращение к музыкальному фольклору, всем видам традиционного музыкального искусства: танцевального, вокального, изобразительного, театрального и т.д.

Одним из преимуществ фортепианной педагогики Китая является также устоявшаяся традиция взаимоуважения педагогов и учащихся не только как носителей музыкального исполнительского искусства, но и как проявление традиционного уважения к старшим, к учителям, глубоко укорененного в китайской культуре. Это обстоятельство позволяет сделать вывод о наличии реальных перспектив дальнейшего развития фортепианного образования в современном Китае.

Библиографический список

1. Ван Ц. Особенности современной системы образования в Китае. *Научные стремления*. 2016; № 2 (18): 37 – 46.
2. Чжоу В. История и развитие китайского фортепианного образования. *Китайская музыка.* 2010; № 2: 144 – 150.
3. Чжэ С. История и развитие китайского фортепианного образования. *Северная музыка*. 2017; № 37 (03): 2.
4. Баренбойм Л.А. *Путь к музицированию*. Ленинград: Советский композитор, 1979.
5. Ху И. О развитии искусства ансамблевой игры на двух фортепиано в Китае. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2018; № 43: 169 – 174.
6. Камаева Т.Ю., Камаев А.Ф. *Чтение с листа на уроках фортепиано*. Москва: Классика XXI, 2006.
7. Ци Х. Интеграция мультимедийных технологий и преподавания фортепиано. *Наука и образование Вэньхуэй (середина сезона)*. 2014; № 12: 129 – 130.
8. Сунь Т. Проблемы преподавания фортепиано в дошкольном образовании и направления совершенствования. *Промышленно-технический форум*. 2014; № 13 (03): 182 – 183.
9. Ху И. О развитии искусства ансамблевой игры на двух фортепиано в Китае. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2018; № 43: 169 – 174.
10. Се Х. Проблемы фортепианной педагогики в Китае. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2016; № 179: 109 – 113, 85 – 86.
11. Хоу Юэ. *Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2009.
12. Лесовиченко А.М. Детская музыка как феномен музыкальной культуры и её освоение в условиях педагогического вуза и колледжа. *Музыкальное искусство и образование*. 2013; № 3: 100 – 105.
13. Лесовиченко А.М. Детская музыка: принципы типологии. *Теоретические концепции XX века: итоги и перспективы отечественной музыкальной науки*: материалы Всероссийской научной конференции. Новосибирск: НГК им. М.И. Глинки, 2000: 374 – 385.
14. Лесовиченко А.М., Фаль Е.Д. *Детская музыкальная литература*: учебное пособие. Новосибирск: ИИЦ «Вестник НРСОО», 2006.

References

1. Van C. Osobennosti sovremennoj sistemy obrazovaniya v Kitae. *Nauchnye stremleniya*. 2016; № 2 (18): 37 – 46.
2. Chzhou V. Istoriya i razvitie kitajskogo fortepiannogo obrazovaniya. *Kitajskaya muzyka*. 2010; № 2: 144 – 150.
3. Chzh`e S. Istoriya i razvitie kitajskogo fortepiannogo obrazovaniya. *Severnaya muzyka*. 2017; № 37 (03): 2.
4. Barenbojm L.A. *Put' k muzicirovaniyu*. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1979.
5. Hu I. O razvitii iskusstva ansamblevoj igry na dvuh fortepiano v Kitae. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2018; № 43: 169 – 174.
6. Kamaeva T.Yu., Kamaev A.F. *Chtenie s lista na urokah fortepiano*. Moskva: Klassika XXI, 2006.
7. Ci H. Integraciya mul'timedijnyh tehnologij i prepodavaniya fortepiano. *Nauka i obrazovanie V`en'hu`ej (seredina sezona)*. 2014; № 12: 129 – 130.
8. Sun' T. Problemy prepodavaniya fortepiano v doshkol'nom obrazovanii i napravleniya sovershenstvovaniya. *Promyshlenno-tehnicheskij forum*. 2014; № 13 (03): 182 – 183.
9. Hu I. O razvitii iskusstva ansamblevoj igry na dvuh fortepiano v Kitae. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2018; № 43: 169 – 174.
10. Se H. Problemy fortepiannoj pedagogiki v Kitae. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2016; № 179: 109 – 113, 85 – 86.
11. Hou Yu`e. *Detskoe fortepiannoe obrazovanie v Kitae i problemy ego razvitiya*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2009.
12. Lesovichenko A.M. Detskaya muzyka kak fenomen muzykal'noj kul'tury i ee osvoenie v usloviyah pedagogicheskogo vuza i kolledzha. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2013; № 3: 100 – 105.
13. Lesovichenko A.M. Detskaya muzyka: principy tipologii. *Teoreticheskie koncepcii XX veka: itogi i perspektivy otechestvennoj muzykal'noj nauki*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Novosibirsk: NGK im. M.I. Glinki, 2000: 374 – 385.
14. Lesovichenko A.M., Fal' E.D. *Detskaya muzykal'naya literatura*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: IIC «Vestnik NRSOO», 2006.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-310-313

***Maslov G.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Dott. Ric., senior lecturer, MA student, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: glebmaslow@gmail.com.ru*

MOTIVES AND GOALS OF STUDYING RUSSIAN BY FOREIGN STUDENTS: ANALYSIS OF KEY CATEGORIES. The article addresses a problem of categorical analysis of the popularity of the Russian language among foreign students and the application of the concepts of "goal", "means", "motive", "activity", "action", which are most thoroughly understood in the framework of philosophy and psychology, to the methodology of teaching Russian as a foreign language in the aspect of revealing the mechanisms of interest in a foreign language and choosing it for study. The scientific novelty of the work is determined by the combination of the approaches of the theory of activity and the theory of linguistic personality of Yu.N. Karaulov. As a result, it is revealed that the motives and goals in mastering a foreign language and culture are largely determined by the thesaurus level of the language personality, which sets a value-hierarchized network of concepts associated with the country of the language being studied. The results obtained can be applied to improve the effectiveness of teaching Russian to foreign students and to solve the problem of increasing interest in the national language and culture among foreign university youth within the framework of the state educational policy.

Key words: **Russian as a foreign language, linguistic personality, motive, goal.**

***Г.Н. Маслов,** канд. филос. наук, Dott. Ric., доц., магистрант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: glebmaslow@gmail.com*

МОТИВЫ И ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ: АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ КАТЕГОРИЙ

Статья обращена к проблеме категориального анализа популярности русского языка среди студентов-иностранцев и приложения понятий «цель», средство», «мотив», «деятельность», «действие», наиболее детально осмысленных в рамках философии и психологии, к методике обучения русскому языку как иностранному в аспекте раскрытия механизмов возникновения интереса к иностранному языку и выбора его для изучения. Научная новизна работы определяется соединением подходов теории деятельности и теории языковой личности Ю.Н. Караулова. В результате было выявлено, что мотивы и цели в освоении иностранного языка и культуры в значительной степени детерминируются тезаурусным уровнем языковой личности, на котором задаётся

ценностно иерархизированная сеть понятий, ассоциированных со страной изучаемого языка. Полученные результаты можно применить для повышения эффективности преподавания русского языка иностранным студентам и в решении задачи повышения интереса к национальному языку и культуре среди зарубежной университетской молодежи в рамках государственной образовательной политики.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, языковая личность, мотив, цель.**

Что побуждает иностранного студента вдруг решиться на изучение русского языка, имеющего репутацию сложного, с непривычным кириллическим алфавитом и вольным порядком слов? Отвечая на этот вопрос, обратимся к инструментам философии, социологии, психологии и педагогики, которые предлагают рассматривать любую человеческую активность сквозь призму категорий «цель» и «мотив» и связанных с ними в единую концептуальную схему понятий «деятельность», «действия», «потребности», «причины» и т.д. Надо признать, что значение этих понятий варьирует не только от одного направления гуманитарных наук к другому (т.е. в педагогике, философии, психологии), но и даже внутри каждой дисциплины нет единства в их определении.

Следует заметить, что человек не всегда с одинаковым интересом относился к проблеме действия в окружающей среде. Были эпохи, когда идеалом человека являлся созерцатель, наблюдающий и понимающий, но не снисходящий до практических шагов в отношении чего бы то ни было, потому что ничего нельзя изменить в мире и череде событий, которые движутся по кругу. Круг и шар – идеальные формы, воплощенные в модели космоса Античности. Но постепенно стали доминировать идеи направленного исторического движения, разрыва круга «вечного возвращения» и трансформации его в прямую, в вектор, в проект. Понимание мирового процесса как проекта закрепилось в европейском сознании под влиянием религиозных доктрин иудаизма и христианства, для которых история – необратимая череда событий от Творения до Страшного Суда. Вплоть до конца Средневековья человек не озадачивал себя созданием универсальных концепций, соотносящих его судьбу с судьбою мира, удовлетворяясь картиной, начерченной Священным Писанием: мир сотворён из ничего Богом, несёт в себе свое ничтожество и будет уничтожен, а потому человек, если он хочет спастись, должен отстраниться, отвернуться от всего тварного, земного мира и устремиться к божественному.

Но Возрождение, насыщаясь антропоцентризмом греческой классики, повышает статус человека, понимая его идеал не в углубленном мыслью в свою греховность монахе-затворнике, но художнике и естествоиспытателе, со-творце, соучастнике Бога в осуществлении процесса совершенствования мира, процесса, который не закончен. Еще более эти тенденции усилились в протестантизме, где упорный труд и успешная деятельность индивида стали трактоваться как косвенные признаки его будущего спасения. Постепенно авторство проекта по преобразованию мира перешло в общественном сознании от Бога к человеку, а область приложения усилий переместилась с подмостков, где шла теокосмическая мистерия, в окружающую человека природную и социальную среду.

Стратегии по преобразованию мира с помощью интеллектуальной и физической активности человека обосновывались и разрабатывались в Европе с XV века философией, наукой и искусством. Но именно марксизм поместил категории деятельности и практики в ядро своего мировоззрения и картины исторического развития, именно он решительно переносит акцент с созерцательной на преобразовательную роль философии. Только практика для марксизма является критерием истины, а деятель, воплощающий историческую необходимость, – его антропологическое кредо. Несмотря на существенное снижение влияния марксизма в современной России, следует понимать, что многие выдающиеся мыслители и ученые в нашей стране и за рубежом были марксистами не по принуждению, недомыслию или из карьерных соображений, а вполне искренне, желая детально разработать материалистическое понимание социальных и природных процессов, и, конечно, А.Н. Леонтьев, чей вклад в концептуальное оформление категорий деятельности, действия и мотива трудно переоценить, – в их числе.

У А.П. Огурцова и Э.Г. Юдина находим следующее определение деятельности: «Специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой определяет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. Неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность» [1]. В другой работе А.П. Огурцов подчеркивает запланированный и направленный характер изменения реальности [2, с. 193]. Обратим внимание на несколько моментов: в приведённом выше философском определении деятельность присуща только человеку и от других форм активности отличается осознанностью. Вместе с тем у философов нет единства по поводу осознанности цели как его неотъемлемого качества. Если Н.Н. Трубников в статье в «Философской энциклопедии» определяет цель как «деятельностью мышления положенный результат» [3], и здесь разум неотделим от цели, то уже в более позднем энциклопедическом издании А.Л. Доброхотов распространяет цель также и за границы мышления, представляя её как «предмет сознательного или *бессознательного* (выделено нами – *Г.М.*) стремления субъекта» [4]. При этом парадоксальным образом А.П. Огурцов включает в структуру цели также «проект действия» [5], что вызывает у нас возражения. Цель ориентирует действие; являясь «полаганием новой действительности» [6, с. 56], она становится проектом будущего.

Пожалуй, подсказку для понимания подобия и различия цели и мотива мы можем найти в учении Аристотеля о четырёх причинах [7, с. 70], а именно – в выделении им производящей и целевой причин. В отношении причин всякого действия первая указывает, что есть нечто такое, что побуждает к действию (из чего, из-за чего производится действие), это и есть мотив действия, вторая направляет нашу мысль к тому, ради чего производится действие, т.е. к его цели. На стреле времени производящая причина предшествует действию, так сказать, толкает его в спину, целевая – его завершает, влечет к себе, принимая в объятия.

Уникальную концепцию соотношения категорий деятельности и действия, цели и мотива мы находим в психологической теории А.Н. Леонтьева, и на ней следует остановиться более подробно. Многие страницы своих трудов он посвятил деятельности животных и вполне допускал участие неосознанных мотивов (определяя мотив как «то, что побуждает к деятельности, *вещь*, побуждающая к деятельности», потому что она есть «награда, которая обещана» [8, с. 184]) в регулировании деятельности, а осознанный предмет деятельности или осознанный мотив он называет целью [там же, с. 56, 223]. Действие, в отличие от деятельности, всегда направлено на достижение осознанной цели, и потому, считает ученый, оно присуще только человеку [там же, с. 56]. Деятельность представляется Леонтьеву важной категорией при разрешении давней дискуссии в гуманитарных науках о различении предмета и объекта: « ...предмет и деятельность – реальности, которые не существуют друг без друга. <…> Именно благодаря деятельности объект становится предметом, а благодаря предмету деятельность становится направленной» [9, с. 172 – 173]. Важный аспект различения цели и мотива таков: цель деятельности лежит в создании продукта, в то время как мотив исходит из потребностей (т.е. мотив еще не дает полного понимания конкретности результата деятельности) [8, с. 185]. В процессе развития своей научной теории А.Н. Леонтьев менял акценты в определении различий между действием и деятельностью. Помимо осознанности, характерным атрибутом действия является для учёного «вмонтированность» в последовательность других действий, в совокупности образующих деятельность, а также несовпадение мотива и предмета. То есть если мотив и предмет активности совпадают (я читаю книгу потому, что она интересна сама по себе), перед нами деятельность, если не совпадают (читаю, чтобы сдать экзамен), тогда я произвожу действие [8, с. 56 – 57; 10, с. 518 – 520]. Деятельность, направляемая мотивом, распадается на множество действий, ориентированных на достижение цели. Именно для человеческой деятельности как цепи действий характерно несовпадение мотива и цели [11, с. 19]. Но откуда появляются мотивы? Из потребностей. Правда, нами не обнаружено сколько-нибудь явной классификации потребностей в работах А.Н. Леонтьева, важно лишь, что он отличает мотивы от потребностей как определяющих их и указывает на предметную природу мотивов: «До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он ещё должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность <…> становится мотивом» [12, с. 205].Ученый отстаивает связанность мотива с конкретным стимулом, физической вещью или идеальным образом и считает, что « ...переживания (желания, хотения, стремления) не являются мотивами в силу тех же оснований, по каким ими не являются ощущения голода или жажды: сами по себе они не способны вызвать направленной деятельности» [11, с. 14]. Детально разработанная классификация Леонтьевым категорий для описания деятельности в иерархической цепи *потребность → мотив = (цель*$_1$ *+ цель*$_2$ *+ ...цель*$_n$*) → → (действие*$_1$ *+ действие*$_2$ *+...действие*$_n$*) = деятельность,* где последующий элемент определяется предыдущим, иногда кажется избыточно дифференцированной. Например, сама по себе потребность в утолении голода для льва не является, согласно Леонтьеву, стимулом к охоте как виду деятельности, и лишь уловленный его тонким обонянием запах косули запускает процесс преследования жертвы. В самом ли деле так происходит? Вызывает возражение и отказ Леонтьева признать эмоции (они «не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом» [12, с. 205]) и чувства мотивами к действию. Правда, он считает, что эмоция «смыслогенна» по отношению к цели [8, с. 223]. Уже ученик Леонтьева А.Г. Асмолов среди мотивирующих факторов наряду с потребностями называет вполне выходящие за пределы, контролируемые сознанием влечения и инстинкты [13]. Обратим внимание: в этом пассаже ученика А.Н. Леонтьева мотивирующие факторы не то же, что мотивы. Надо признаться, что довольно трудно, оставаясь ортодоксальным приверженцем теории деятельности А.Н. Леонтьева, четко отделить потребность от мотива. Например, потребность в общении (базовая потребность человека) может ли выступить мотивом к изучению русского языка в среде, где отсутствует возможность повстречаться с нашими соотечественниками? Для Леонтьева – нет, потому что мотив для него – предмет (пусть даже в виде идеи). И ни в коем случае не желание или эмоция (см. выше). Но потребность – это ведь и есть желание. Какой же предмет в наших предполагаемых обстоятельствах подтолкнет к деятельности по изучению языка, какой предмет может стать *мотивом*? Учебник, случайно обнаруженный в магазине, или встреченный соплеменник, блестяще говорящий на языке страны пребывания? Что особенного в предмете, который становится мотивом? Он воздействует на волю, он провоцирует действие, значит, он выступает как объектно-волевой комплекс. Если мотив – идея, как она может быть очищенной от эмоции, становясь побуждением к действию? Например, ученика к хорошей учёбе может побуждать идея доставить удовольствие родителям, и конечно, ему

надо иметь не только интеллектуальную, но и эмоциональную развитость, чтобы подпасть под воздействие такой идеи-стимула. Трудно допустить, что мотив деятельности в виде идеи может быть полностью эмоционально нейтральным: «... Существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. <…> Во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее», – писал Л.С. Выготский [14, с. 22].

В любом случае, нам важно подчеркнуть, что А.Н. Леонтьев и другие представители гуманитарной мысли XX века указывали на осознанность как значимую характеристику действия. Макс Вебер определяет действием не любой вид «внутреннего состояния» или внешнего отношения, но лишь имеющий субъективный смысл для действующего (сюда же относится намеренное бездействие или нейтральность) [15, с. 497]. Толкотт Парсонс практически не отходит от Веберовского определения действия: «Действие образуется структурами и процессами, посредством которых люди формируют *осмысленные* (выделено нами – *Г.М.*) намерения и более или менее их успешно реализуют в конкретных ситуациях» [16, с. 104]. А. Шютц, лидер феноменологического направления в социологии, уравнивает понятия действия и проективного поведения: «Термином действие мы обозначаем продуманное человеческое поведение, то есть поведение, основанное на составленном заранее проекте» [17, с. 116].

Макс Вебер предложил для анализа человеческого поведения несколько идеально-типических (т.е. не встречающихся в “чистом” виде, но необходимых, содержательно заостренных модельных конструкций) вариантов мотива человеческого действия: 1) целерациональное (базирующееся на интеллектуально обоснованном продвижении к цели); 2) ценностно-рациональное (ориентированное на безусловное следование ценностным принципам – этическим, эстетическим, религиозным), 3) аффективное; 4) традиционное (привычка) [15, с. 628 – 630]. Относимость двух последних типов мотива к участвующим в действии и деятельности, т.е. в управляемой разумом активности, может вызывать возражения, но выделенные Вебером четыре типа мотивов в реальном человеческом поведении редко действуют в чистом виде, аффекты, эмоции и действие по привычке могут быть смешаны между собой, а также с целерациональным и ценностно-рациональным действием.

Какие же теоретические результаты дискуссии в гуманитарных науках о соотношении целей и мотивов действий нам следует учитывать в настоящем исследовании, касающегося выбора итальянскими студентами русского языка для изучения? Прежде всего, попытаемся понять, какие потребности могут лежать в основе мотивов, побуждающих к изучению русского языка. Если обратиться к пирамиде потребностей Абрахама Маслоу [18], то основой для изучения языка могут быть все её блоки, от физиологических потребностей (язык как средство заработка, обеспечивающего, среди прочих, органическое существование) до потребностей в безопасности (способность к эффективной коммуникации с представителями другой культуры позволяет избегать конфликтов, получать медицинскую и иную помощь), потребности в любви и принадлежности (знание языка расширяет спектр дружеских, трудовых и матримониальных возможностей), потребности в уважении (например, из-за приобретаемых обучением профессиональных качеств преподавателя, переводчика, исследователя зарубежной культуры), потребности в знании и, наконец, потребности в самоактуализации (если путь к ней лежит через усвоение некоторый феноменов и продуктов русской культуры – литературы, музыки и т.д.).

Мотивы, определяющие выбор языка для изучения, имеют свои особенности, но, в общем, значительно пересекаются с побуждениями к обучению вообще. Последние специально рассмотрены Л.С. Рубинштейном. Нам хотелось бы разделить указанные учёным мотивы на четыре класса. Прежде всего, это мотивы, косвенным образом соотносящиеся с обучением, и ориентированные на желанный образ будущей судьбы обучающегося: личная экономическая независимость, обладание преимуществами более высокого образовательного ценза, профессиональная карьера (упор делается на личной пользе и самооценке, определяемой внешними атрибутами по модели «я в мире»). Имеются иные мотивы, связанные с оценкой обучающегося социальным окружением или направленные на достижение общего блага (доминирует принцип общественной пользы – «я для других»): оправдать доверие и усилия родителей, учителей, принести пользу обществу. Выделяются мотивы, определяемые следованием принципу личного совершенствования: испытать и выявить свои интеллектуальные и волевые качества и способности («я для себя»). Наконец, мотивом может быть и интерес к знанию вообще и содержательной стороне предмета в частности, особенно при обнаружении личных успехов в освоении им (я и знание) [19, с. 499 – 502]. Как видим, мотивация может быть как внешняя, так и внутренняя [20, с. 178].

Мотивы для выбора языка, на наш взгляд, могут быть как вполне рациональные, оценивающие, например, пользу от изучения языка, так и эмоциональные, лежащие в области чувств, страхов и желаний, этических и эстетических суждений (великая литература, опасная страна, необычная письменность, очень трудный язык и т.д.). В качестве интегрального мотива В.Г. Костомаров выделяет авторитет страны и её опережающее развитие [21, с. 52]. Основными причинами любого иностранного изучения языка являются:

1. Использование языка в обучении.
2. Использование языка в профессии.
3. Интерес к культуре или отдельным ее аспектам (литературе, кухне, песням).
4. Освоение языка члена семьи в интернациональных союзах.
5. Использование языка для туристических целей (читать указатели, путеводители, ресторанное меню, ценники в магазинах).

Конечно, могут быть и более экзотические причины, например, стремление «произвести впечатление на людей» [22, с. 3]. Такой мотив, пусть и не доминирующий, может влиять на решение итальянцев об изучении русского языка как языка довольно трудного (имеющего кириллическую письменность и существенно отличающегося от языков родной для них романо-германской группы) с тем, чтобы пополнить арсенал особенных преимуществ индивида.

Если обратиться к социокультурным особенностям современной Италии, то в ракурсе нашего исследования представляется важным выделить следующие из них, замеченные нами за пять лет пребывания в стране:

1. Школьники довольно серьезно относятся к выбору специализации в школе и профессии, понимая, что учеба – это не просто занятие, но основа для получения своего «места под солнцем» капиталистической экономики, и неверное решение самым фатальным образом может повлиять на качество жизни в условиях жесткой конкуренции.
2. Итальянская молодежь, выбрав стратегическую цель для своей профессиональной карьеры, редко меняет заданную траекторию обучения при переходе из школы в вуз, переориентируясь с естественнонаучных или технических специальностей на гуманитарные и наоборот.
3. Учебная и профессиональная жизнь итальянцев сопровождается многочисленными и довольно жесткими государственными экзаменами и конкурсами, и неудача на любом из них часто необратимо влияет на дальнейшую судьбу человека.

Потому выбор русского языка для изучения (даже как второго или третьего), несмотря на доминирование в русской культуре представления об итальянцах как нации, склонной к импульсивному поведению, представляется нам основанным на мотивах более рациональных, чем эмоциональных, хотя степень влияния этих факторов будет прояснена в результате анкетирования.

Возвратимся к проблеме дихотомии мотивов и целей. Мотив исходит из предыдущего опыта личности, он – прошлое и настоящее, цель – будущее. Мотив может быть нечётким, неосознанным, цель всегда более определенно формулируемая, её ясность немедленно порождает проблему выбора средств, стратегии и тактики. В случае с изучением языка цель довольно быстро находит себя в лаконичных формулировках того или иного раздела программы обучения, т.е. стремление к большой цели – это всегда детализация действий и преодоление малых вех и результатов.

Конечно, сама способность формулировать цели или быть восприимчивым к тем или иным мотивам зависит от личностных качеств индивида, его предыдущего опыта и картины мира, для которого интегральным показателем является возраст, объем знаний и способность перевести этот багаж в сферу проявления воли и действия. Выбор языка для обучения в университете совершается выпускниками школ и лицеев, получающих свидетельства об окончании этих учебных заведений с символическим названием в России «Аттестат зрелости», а в Италии проходя ранее через «Экзамен на зрелость» (с 1998 г. –государственный экзамен). Нам представляется, что определяющим образом на выбор русского языка и культуры для обучения влияют элементы личности, а точнее – с прицелом на тему настоящей работы – элементы языковой личности, сформированной всем предыдущим опытом ученика и концептуально структурированной в теории языковой личности Ю.Н. Караулова [23].

Как известно, Ю.Н. Караулов предложил трехчастную структуру языковой личности, в которой взаимодействуют язык, интеллект и действительность как структурно-системный, лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный уровни. Элементами структурно-системного или семантического уровня являются слова и их грамматико-парадигмальные и семантико-синтактические отношения и ассоциации, задающие «вербальную сеть», в которой реализуется мышление. Тезаурусный уровень вбирает в себя понятия и идеи, составляющие картину мира личности, а мотивационный уровень, согласно автору концепции, интегрирует коммуникативные потребности, определяемые коммуникаивными ролями, ситуациями и сферами общения [там же, с. 51, 56]. Нам представляется, что теоретические положения о языковой личности Ю.Н. Караулова весьма продуктивны в контексте нашего исследования, поскольку позволяют уточнить механизмы мотивации при выборе иностранного языка уже сформированной языковой личностью. Однако здесь важно уточнить, чтобы избежать дальнейшей терминологической путаницы, следующее обстоятельство. Наиболее интересным для анализа мотивов, побуждающих к выбору языка для изучения, представляется тезаурусный, а не мотивационный уровень языковой личности. Последний касается реализации уже имеющихся языковых навыков в коммуникативной ситуации, тезаурусный же уровень задает мировоззренческую систему координат, картину мира, в которой оценивают важность и привлекательность языка и культуры, избираемых для изучения, и определяется он в значительной степени национальной идентичностью: «... Некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, существует, и она-то обусловливает возможность выделения в общеязыковой картине мира ее ядерной,

общезначимой, инвариантной части» [там же, с. 37]. Система идей, тезаурус материнского языка первичной языковой личности «...выражают тем самым «вечные», незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит, и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту» [там же, с. 53]. Эта система образует «когнитивное пространство», концептуальную плодотворность этого особо отмечает Ю.Е. Прохоров [24, с. 109]. В.В. Красных определяет когнитивное пространство как структурированную совокупность всех знания и представлений, присущих либо языковой личности (индивидуальное когнитивное пространство), либо социуму (коллективное когнитивное пространство) [25, с. 131]. В подчеркивании мировоззренческого, идеологического измерения когнитивного слоя личности как определяющего ее мотивацию Ю.Н. Караулов вполне солидарен с оценкой С.Л. Рубинштейна: «Особенно важным в мотивации деятельности является именно ее общественное содержание, точнее – выражающееся в его мотивах отношение человека к идеологии» [19, с. 437]. Конечно, когнитивные особенности личности, как убедительно показали Л.Л. Вохмина и И.А. Лешутина, влияют не только на выбор языка, но и на сам процесс его усвоения: убеждения, желания и намерения непосредственно влияют на речевые процессы [26, с. 89].

Проведя исследование, мы приходим к следующим выводам: категории философии и психологии для анализа деятельности требуют своего уточнения применительно к интерпретации ситуации выбора иностранного языка, при этом в лингводидактике допускается выход за пределы только предметной природы мотивов, постулируемой в психологии. Мотивы и цели в изучении РКИ зависят от тезаурусного уровня языковой личности, на котором задаётся ценностно иерархизированная сеть понятий, ассоциированных с Россией, и детальный анализ «русского среза» языковой личности иностранного студента – в этом видится исследовательская перспектива для углублённого понимания нами вопросов, затронутых в настоящем исследовании. Полученные результаты можно применить для повышения эффективности преподавания русского языка иностранным студентам и разработке теоретических основ национальной образовательной политики в целях роста интереса к русскому языку и культуре среди зарубежной университетской молодежи.

Библиографический список

1. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность. *Философский энциклопедический словарь.* Москва, 1989.
2. Огурцов А.П. От принципа к парадигме деятельности. *Методологические проблемы исследования деятельности.* Москва, 1976: 189 – 239.
3. Трубников Н.Н. Цель. *Философская энциклопедия:* в 5 т. Москва, 1960 – 1970; Т. 5.
4. Доброхотов А.Л. Цель. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Москва, 2000 – 2001; Т. 4.
5. Огурцов А.П. Цель. *Философский энциклопедический словарь.* Москва, 1989.
6. Трубников Н.Н. *О категориях «цель», «средство», «результат»*. Москва, 1968.
7. Аристотель. Метафизика. *Сочинения:* в 4 т. Москва, 1976; Т. 1: 63 – 367.
8. Леонтьев А.Н. *Философия психологии: Из научного наследия.* Москва, 1994.
9. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. *Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность.* Москва, 2005.
10. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики.* Москва, 1981.
11. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций.* Москва, 1971.
12. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва, 1975.
13. Асмолов А.Г. Мотив. *Философский энциклопедический словарь.* Москва, 1989.
14. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва, 1982; Т. 2.
15. Вебер М. *Избранные произведения.* Москва, 1990.
16. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения. *Современная западная теоретическая социология.* Реферативный сборник. Москва: ИНИОН, 1994; Выпуск 2: 104 – 153.
17. Шютц А. Повседневное мышление и научная интерпретация человеческого действия. *Современная зарубежная социология (70 – 80-е гг.).* Москва: ИНИОН, 1993: 104 – 123.
18. Маслоу А.Г. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург, 2019.
19. Рубинштейн Л.С. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2009.
20. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам*. Москва, 2018.
21. Костомаров В.Г. *Памфлеты о языке: родном, благоприобретенном и русском языке в Евразии*. Москва, 2015.
22. Lebedev J.L.R. *Top ten reasons for studying a foreign language: A coll. of theme-based activities for Engl. lang. learners on an intermediate or advanced level.* Москва, 2001.
23. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* Москва, 2014.
24. Прохоров Ю.Е. *Действительность. Текст. Дискурс*: учебное пособие. Москва, 2009.
25. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности. *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 1997; Выпуск 1: 128 – 144.
26. Вохмина Л.Л., Лешутина И.А. Когнитивные особенности личности с высокой степенью мотивации к изучению РКИ (опыт экспериментального исследования). *Русский язык за рубежом.* 2019; № 2: 87 – 91.

References

1. Ogurcov A.P., Yudin `E.G. Deyatel'nost'. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva, 1989.
2. Ogurcov A.P. Ot principa k paradigme deyatel'nosti. *Metodologicheskie problemy issledovaniya deyatel'nosti.* Moskva, 1976: 189 – 239.
3. Trubnikov N.N. Cel'. *Filosofskaya `enciklopediya:* v 5 t. Moskva, 1960 – 1970; T. 5.
4. Dobrohotov A.L. Cel'. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva, 2000 – 2001; T. 4.
5. Ogurcov A.P. Cel'. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva, 1989.
6. Trubnikov N.N. *O kategoriyah "cel'", "sredstvo", "rezul'tat"*. Moskva, 1968.
7. Aristotel'. Metafizika. *Sochineniya:* v 4 t. Moskva, 1976; T. 1: 63 – 367.
8. Leont'ev A.N. *Filosofiya psihologii: Iz nauchnogo naslediya*. Moskva, 1994.
9. Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E. *Aleksej Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva, 2005.
10. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki.* Moskva, 1981.
11. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i `emocii: Konspekt lekcij.* Moskva, 1971.
12. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1975.
13. Asmolov A.G. Motiv. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva, 1989.
14. Vygotskij L.S. Problemy obschej psihologii. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva, 1982; T. 2.
15. Veber M. *Izbrannye proizvedeniya.* Moskva, 1990.
16. Parsons T. Ponyatie obschestva: komponenty i ih vzaimootnosheniya. *Sovremennaya zapadnaya teoreticheskaya sociologiya.* Referativnyj sbornik. Moskva: INION, 1994; Vypusk 2: 104 – 153.
17. Shyutc A. Povsednevnoe myshlenie i nauchnaya interpretaciya chelovecheskogo dejstviya. *Sovremennaya zarubezhnaya sociologiya (70 – 80-e gg.).* Moskva: INION, 1993: 104 – 123.
18. Maslou A.G. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki*. Sankt-Peterburg, 2019.
19. Rubinshtejn L.S. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2009.
20. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij: teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moskva, 2018.
21. Kostomarov V.G. *Pamflety o yazyke: rodnom, blagopriobretennom i russkom yazyke v Evrazii*. Moskva, 2015.
22. Lebedev J.L.R. *Top ten reasons for studying a foreign language: A coll. of theme-based activities for Engl. lang. learners on an intermediate or advanced level.* Moskva, 2001.
23. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2014.
24. Prohorov Yu.E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
25. Krasnyh V.V. Kognitivnaya baza vs kul'turnoe prostranstvo v aspekte izucheniya yazykovoj lichnosti. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya.* Moskva, 1997; Vypusk 1: 128 – 144.
26. Vohmina L.L., Leshutina I.A. Kognitivnye osobennosti lichnosti s vysokoj stepen'yu motivacii k izucheniyu RKI (opyt `eksperimental'nogo issledovaniya). *Russkij yazyk za rubezhom.* 2019; № 2: 87 – 91.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 371.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-314-316

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Petukhova A.Yu., *primary school teacher, MBOU "Charanskaya Secondary School n.a. V.N. Migalkin" (Ust-Aldan District, Russia), E-mail: petukhovalyona1999@mail.ru*

TRIZ-PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article is dedicated to a problem of development of critical thinking in primary school children. As a solution to the problem, TRIZ-pedagogy is considered in lessons of literary reading as a means of developing critical thinking. The purpose of the research is to determine the level of development of critical thinking in primary school children and to test the use of various methods of TRIZ-pedagogy in literary reading lessons class. The use of TRIZ-pedagogy for development of critical thinking in children will be effective if: purposefully and specifically apply this method; develop lessons using a wide variety of techniques of this technology. The study is described in three stages: the ascertaining, forming and control. Diagnostic methods are carried out: "Absurdities" by R. S. Nemov, "Simple analogies" (Yu.I. Kulagina, V.N. Kalyutsky), research of the speed of thinking (T.A. Ratanova, N.F. Shlyakhta).

Key words: **critical thinking, TRIZ-pedagogy, primary school children, educational activity, literary reading lesson.**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
А.Ю. Петухова*, учитель нач. классов МБОУ «Чаранская средняя общеобразовательная школа имени В.Н. Мигалкина» Усть-Алданского района, Республика Саха (Якутия), E-mail: petukhovalyona1999@mail.ru*

ТРИЗ-ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме развития критического мышления у младших школьников. Как вариант решения вопроса, рассматривается ТРИЗ-педагогика на уроках литературного чтения в качестве средства развития критического мышления. Целью статьи является определение уровня развития критического мышления у младших школьников и апробация применения различных приемов ТРИЗ-педагогики на уроках литературного чтения. Использование ТРИЗ-педагогики для развития критического мышления у детей будет эффективной, если целенаправленно и адресно применять данный метод; разработать уроки с использованием самых разнообразных видов данной технологии. Дается описание исследования из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Проведены диагностические методики: «Нелепицы» Р.С. Немова, «Простые аналогии» (Ю.И. Кулагина, В.Н. Калюцкий), исследование быстроты мышления (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта).

Ключевые слова: **критическое мышление, ТРИЗ-педагогика, младший школьник, учебная деятельность, урок литературного чтения.**

По данным Всемирного экономического форума, понятие «критическое мышление» вписано как одно из самых важных качеств будущего и числится в качестве самого приоритетного навыка к 2025 году [1].

В современном мире с увеличением массива доступной информации человеку необходимо уметь обрабатывать, отбирать и определять достоверность полученной информации, а также иметь способность оценивать ситуацию критически, уметь отделять истину ото лжи, самостоятельно найти способ решения и защитить свою версию реальными фактами и аргументами.

В связи с тем, что термин «критическое мышление» изучался многими педагогами и психологами, конкретно установленного определения на данный момент исследования не имеется. Рассмотрим определения, дающие представление об этом понятии. Американский психолог Дайана Халперн обосновывает критическое мышление как «аргументированное, целенаправленное мышление, используемое для решения проблем, формулирования выводов и принятия решений». А также выделяет следующие важные качества, которые необходимо развивать прежде, чем овладеть способностью критического мышления: «готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений» [2]. По мнению аналитика по образовательным технологиям Эмилии Лай, навык критического мышления описывается как «способность оценивать достоверность источника информации, анализировать качество аргументации, формулировать выводы и принимать правильные решения» [3].

Таким образом, под критическим мышлением мы понимаем рациональное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и вариативные (альтернативные) решения задач.

С целью проектирования интересного и результативного процесса обучения учителя используют разнообразные педагогические методы и приемы в развитии критического мышления обучающихся. Как вариант разрешения проблемы, мы продемонстрируем ТРИЗ-педагогику, которая, в свою очередь, может являться средством для развития рассматриваемого мышления. Технология учит мыслить целостно, понимать происходящие вокруг процессы, альтернативно решать проблемы.

Цель исследования – определить актуальный уровень развития критического мышления младших школьников и апробировать применение различных приемов ТРИЗ-педагогики на уроках литературного чтения. Использование ТРИЗ-педагогики на уроках литературного чтения для развития критического мышления будет эффективной, если целенаправленно и адресно применять данный метод; разработать уроки с использованием самых разнообразных приемов ТРИЗ-педагогики.

Методологической основой исследования является теоретические труды зарубежных ученых-педагогов, психологов таких, как Д. Дьюи, Д. Клустера, Д. Халперн, Г. Линдсейна, Л. Джинни, Э. Лай [2, 4]; и отечественных – А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Е.А. Ходос, А.В. Бутенко, И.О. Загашева, С.И. Заира-Бека и других [5; 6].

Изучив феномен сущности формирования и развития критического мышления в психолого-педагогической литературе, представляем диагностику выявления актуального уровня развития критического мышления у детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие учащиеся 4 классов двух школ: с. Борогонцы (контрольная группа) и с. Мындаба (экспериментальная группа) Усть-Алданского района.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На первом этапе были проведены следующие диагностические методики:

1. Для определения умения у учащихся рассуждать логически и грамматически правильно выражать свои мысли, то есть осознанность (методика «Нелепицы», автор Р.С. Немов).
2. Для изучения сформированности логического действия, т.е. гибкости мышления (методика «Простые аналогии», адаптированная Ю.И. Кулагиной и В.Н. Калюцким).
3. Для определения темпа выполнения ориентировочных и операционных компонентов мышления (методика исследования быстроты мышления, авторы Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта).

После диагностических мероприятий сгруппировали совокупное распределение сводных уровней развитости критического мышления у детей (табл. 1).

Таблица 1

Распределение сводных уровней развития критического мышления у младших школьников

Группы	Уровни развития критического мышления учащихся		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная (Мындаба)	1 (5%)	7 (39%)	10 (56%)
Контрольная (Борогонцы)	3 (13%)	15 (62%)	6 (25%)

По полученным показателям можно сделать вывод о том, что уровень развития критического мышления у школьников 4 классов с. Мындаба и с. Борогонцы различаются. Показатели с. Мындаба намного ниже, чем в с. Борогонцы. По этой причине учащиеся 4 класса села Мындаба были выбраны в качестве экспериментальной группы исследования.

Сельская школа села Мындаба со спортивным уклоном, основной вид спорта – вольная борьба. Имеет пришкольный интернат, куда учащиеся прибывают из разных уголков всей обширной по территории Якутии. По наблюдениям

директоров школ, во время набора учащихся в школы Усть-Алданского района первый вопрос, который им задают, звучит следующим образом: «Имеется ли интернат с бесплатным гособеспечением?». Из этого можно сделать вывод, что в таких образовательных учреждениях в основном приезжают дети из семей, которые нуждаются в социальной помощи (неполные, многодетные, малоимущие семьи). Детям, которые оторваны от семьи, приехавшие совсем в другую для них местность в столь раннем возрасте, требуется особый образовательный подход. Они нуждаются в квалифицированной помощи для благополучной социализации в обществе. Востребованность развития критического мышления сензитивна и близка именно в этом возрасте растущей личности вне семьи.

Таким образом было задействован 21 учащийся 4-го класса села Мындаба. Из 21 школьников 5 детей были из других районов. Все они перевелись в 2020 – 2021 учебном году, т.е. в 4 классе. Один ребенок приехал из города Якутска в эту школу с целью заниматься вольной борьбой. Русскоговорящий мальчик, не понимающий якутского языка. Он не учился на уроках родного языка и литературы, много конфликтовал с одноклассниками, со старшими учащимися школы. Также 4 ученика перевелись в это образовательное учреждение из соседней деревни, трое из которых были родными братьями: двое близнецов и их младший брат. Наблюдения показывают, что все 5 учащихся отличались от местных детей: гиперактивны, конфликтны, очень ранимы и чувствительны.

Далее представляем формирующий этап: организацию и практическое использование приемов ТРИЗ-педагогики на уроках литературного чтения. При обучении младших школьников нам было интересно использовать творческие методы, повышающие познавательную активность обучающихся. На этом фоне применение ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) в учебном процессе литературного чтения для нашего исследования становится более подходящим. Как указано в теоретических источниках, «ТРИЗ-педагогика – это педагогическое направление, основанное на общих законах теории решения изобретательских задач, целью которого является обучение методам решения творческих задач» [7]. В результате применения ТРИЗ-приемов вырабатывается определенный стиль мышления: умение решать нестандартные задачи исходя из собственной точки зрения с учетом децентрации других альтернативных мнений извне; умение анализировать все возможные решения и выбрать оптимальный вариант; предвидение событий в контексте представления жизни как динамично изменяющегося пространства открытых задач [8, с. 16].

Перед разработкой уроков ознакомились с календарно-тематическим планом по литературному чтению и учебно-методическим комплексом «Школа России». Было разработано и проведено 8 уроков по литературному чтению.

Использовали самые разнообразные приемы ТРИЗ-педагогики: «Оживи картину», «Паспорт литературного героя», «Кластер», «Нестандартный вход в урок», «Угадай вопрос», «Корзина идей», «Зигзаг», «Ромашка Блума», «Жокей и лошадь».

Первым проводился урок по произведению Б.С. Житкова «Как я ловил человечков». Цель – познакомиться с рассказом Б.С. Житкова. На этапе подготовки к уроку проводился прием ТРИЗ-педагогики «Оживи картинку» с целью развития операций: синтез, анализ и прогнозирование. Каждый ученик имел возможность высказать свое мнение, после которого обсуждались все варианты. Далее, на этапе изучение нового материала учащиеся работали в парах, где был использован прием «Паспорт литературного героя». Данный прием очень помог оживить урок, так как учащимся было интересно выполнять задание.

Следующим по календарно-тематическому плану был урок по произведению Константина Паустовского «Корзина с еловыми шишками». На этапе освоения нового материала был использован прием ТРИЗ-педагогики «Кластер». Данное задание выполнялось в группах, в ходе которого учащиеся могли выражать свое мнение и обосновывать свои суждения.

На уроке изучения нового произведения Михаила Михайловича Зощенко «Ёлка» на этапе актуализации знаний применялся ТРИЗ-прием «Нестандартный вход в урок». С первых минут урока идет включение учащихся в активную мыслительную деятельность. В ходе выполнения данного задания ученики анализировали представленные картинки, активно обсуждали между собой. Если возникали какие-то разногласия между учениками, то они проходили в форме обмена обоснованными рассуждениями.

Следующий урок проводился по произведению Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приемыш». Цель – расширить знания о биографии и творчестве Д.Н. Мамина-Сибиряка. На этапе освоения нового материала применялся ТРИЗ-прием «Угадай вопрос». Задание позволяет учащимся задавать вопросы, благодаря которым человек находит альтернативные решения, расширяет словарный запас, учит слушать других и быть внимательным. Учащиеся задействовали различные мыслительные операции: анализировали, обобщали, сравнивали свои вопросы и одноклассников.

Урок по произведению «Барбос и Жулька» А.И. Куприна. На этапе актуализации знаний был использован прием «Корзина идей». Видеть ошибки, исправлять их, анализировать и делать выводы – вот на что направлен данный прием. Здесь идет сбор информации, а уже после прочтения рассказа делается сравнение идеи самого произведения и идей, предположений учащихся. Таким образом, «Корзина идей» позволяет сразу подготовить детей к восприятию новой темы в интерактивной форме, а также с помощью этого задания можно привлечь к работе всех учащихся.

Следующим по календарно-тематическому плану был урок по рассказу М.М. Пришвина «Выскочка». Использовали прием ТРИЗ-педагогики «Зигзаг», который ориентирован на развитие способностей учащихся выделять главное из текста, систематизировать информацию и умения работать в группе сообща.

На уроке по стихотворению Сергея Александровича Есенина «Лебедушка» на этапе закрепления усвоенного материала был использован прием «Ромашка Блума», направленный на развитие мыслительной деятельности учащихся, учит их задавать вопросы, слышать мнение друг друга, развивает познавательный интерес, а также помогает научиться работать с текстом. В процессе выполнения задания учащиеся учитывали точку зрения друг друга, а также рассуждали по логике анализа, синтеза и обобщения.

Заключительным уроком формирующего эксперимента было занятие по произведению Джонатана Свифта «Путешествие Гулливера». Проводился этот урок в форме урока-путешествия в сказочную страну «Зарубежная литература». На этапе первичного закрепления был использован ТРИЗ-приём «Жокей и лошадь». Этот приём способствует выработке следующих умений: определять проблему, находить разные пути решения проблемы, исполнять поиск ресурсов для решения проблемы.

Таким образом, на каждом уроке и на разных этапах применялись приемы ТРИЗ-педагогики по следующим умениям: «готовность к планированию, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, а также поиск компромиссных решений» (Д. Халперн) [2].

После реализации разработанного комплекса уроков по литературному чтению был проведен контрольный этап исследования. Использованы те же диагностические методики, что и в констатирующем этапе. Здесь мы наблюдаем общую положительную динамику изменения уровня развития критического мышления учащихся 4-х классов двух групп (табл. 2).

Таблица 2

Распределение динамики уровней развития критического мышления младших школьников до и после формирующего этапа эксперимента

Группы	Уровни развития критического мышления учащихся					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Экспериментальная (с. Мындаба)	5%	39%	56%	14%	62%	24%
Контрольная (с. Борогонцы)	13%	62%	25%	13%	67%	20%

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили, что успешному развитию критического мышления обучающихся способствует целенаправленное и адресное применение методов и разработка уроков с использованием самых разнообразных приемов ТРИЗ-педагогики, таких как «Оживи картину», «Паспорт литературного чтения», «Кластер», «Нестандартный вход в урок», «Угадай вопрос», «Корзина идей», «Зигзаг», «Ромашка Блума», «Жокей и лошадь». Прибывшим детям в контексте коллективной работы ТРИЗ-приемов было уделено особое внимание в рассуждениях о поставленных проблемах. Старались открыть внутренний мир ребенка, переживающего этап социализации в новых обстановках. Нам еще предстоит и в переходном пятом классе наблюдать за этими детьми и их сверстниками, их отношениями в разных социальных ролях для дальнейшего развития навыков критического мышления.

Библиографический список

1. *The Future of Jobs Repost 2020.* Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
2. Халперн Д. *Психология критического мышления.* Санкт Петербург: Питер, 2000.
3. Lai E.R. *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver: National Council on Measurement in Education, 2012.
4. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления.* Перевод Н.М. Никольской. Москва: Юрайт, 2021.
5. Бутенко А.В., Ходос Е.А. *Критическое мышление: метод, теория, практика:* учебно-методическое пособие. Москва: Мирос, 2002.

6. Загашев И., Заир-Бек С. *Критическое мышление: технология развития*. Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003.
7. Садыкова Г. *ТРИЗ-педагогика. Универсальный конструктор (алгоритм) ТРИЗ-занятий*. Москва: КТК «Галактика», 2019.
8. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т., Горев П.М., Утёмов В.В. *Основы исследовательской деятельности: ТРИЗ:* учебное пособие. Москва: Юрайт, 2018.

References

1. *The Future of Jobs Repost 2020*. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
2. Halpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt Peterburg: Piter, 2000.
3. Lai E.R. *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver: National Council on Measurement in Education, 2012.
4. D'yui D. *Psihologiya i pedagogika myshleniya.* Perevod N.M. Nikol'skoj. Moskva: Yurajt, 2021.
5. Butenko A.V., Hodos E.A. *Kriticheskoe myshlenie: metod, teoriya, praktika:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Miros, 2002.
6. Zagashev I., Zair-Bek S. *Kriticheskoe myshlenie: tehnologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Al'yans «Del'ta», 2003.
7. Sadykova G. *TRIZ-pedagogika. Universal'nyj konstruktor (algoritm) TRIZ-zanyatij.* Moskva: KTK «Galaktika», 2019.
8. Zinovkina M.M., Gareev R.T., Gorev P.M., Utemov V.V. *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti: TRIZ:* uchebnoe posobie. Moskva: Yurajt, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 78.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-316-317

Arkhipova M.V., *Cand. of Sciences (History of Art), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia),*
E-mail: marg0-27@mailo.lru

CANTATA-REQUIEM "FRATERNAL COMMEMORATION OF THE HEROES WHO FELL IN THE GREAT WAR" BY A.D. KASTALSKY. HISTORY OF CREATION AND UNIQUE DESTINY. Historical memory, religiosity, spirituality-these unifying principles are concentrated in teachings, practices, as well as in individual artistic examples of art that reflect critical historical events. The article reveals the unique nature of "Fraternal Commemoration" of A.D. Kastalsky. Created as a monumental memorial dedicated to the memory of the soldiers who fell in the battles of the First World War, this work combines the genres of Orthodox requiem and Catholic requiem, symbolizing the unity of people of different faiths who were part of the Entente and fought on the same side against Germany, Austria-Hungary, and Italy. Hence the use of folklore sources of different peoples, the subtext of vocal and choral numbers in Church Slavonic, Latin and English. Russian intonation is predominant in the work. A.D. Kastalsky creates a choral style, in which much attention is paid to techniques that go back to the liturgical and folk Russian music, to unite them into a single whole.

*Key words***: requiem, cantata, "new direction", style, folklore, melos.**

М.В. Архипова*, канд. искусствоведения, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва,*
E-mail: marg0-27@mailo.lru

КАНТАТА-РЕКВИЕМ «БРАТСКОЕ ПОМИНОВЕНИЕ ГЕРОЕВ, ПАВШИХ В ВЕЛИКУЮ ВОЙНУ» А.Д. КАСТАЛЬСКОГО. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И УНИКАЛЬНАЯ СУДЬБА

Историческая память, религиозность, духовность – эти объединяющие начала сконцентрированы в учениях, практиках, а также в отдельных художественных образцах искусства, отражающих переломные исторические события, важнейшие вехи в развитии государства. В статье раскрывается уникальный характер «Братского поминовения» А.Д. Кастальского. Созданное как монументальный мемориал, посвященный памяти воинов, павших в боях Первой мировой войны, это произведение объединяет в себе жанры православной панихиды и католического реквиема, символизируя единство людей разных конфессий, входивших в Антанту и сражавшихся на одной стороне против Германии, Австро-Венгрии, Италии. Отсюда использование фольклорных источников разных народов, подтекстовка вокально-хоровых номеров на церковно-славянском, латинском и английском языках. Но все же русская интонация в произведении является преобладающей. А.Д. Кастальский создает хоровой стиль, в котором большое внимание уделяется приемам, восходящим к литургической и народной русской музыке, к объединению их в единое целое.

Ключевые слова: **реквием, кантата, «новое направление», стиль, фольклор, мелос.**

Будучи одним из основоположников «нового направления» в русской духовной музыке, возникшего на рубеже XIX – XX веков, А.Д. Кастальский вошел в историю отечественной музыки как выдающийся композитор, хоровой дирижер, ученый-исследователь русского музыкального фольклора.

Созданный А.Д. Кастальским стиль оказал значительное влияние на духовную музыку таких композиторов, как А.Т. Гречанинов, Н.И. Компанейский, А.В. Никольский, С.В. Рахманинов, П.Г. Чесноков. Бережное отношение к наследию прошлого, стремление в духовной музыке воплотить исконные русские традиции позволили А.Д. Кастальскому органично претворить в литургической музыке старинный русский мелос. При этом древнерусские распевы, их интонационные фрагменты, попевки зачастую излагаются композитором с применением техники русской подголосочной полифонии, что, по мнению Б.В. Асафьева, свидетельствует о рождении «напевно-полифонического стиля, в котором богатейшее мелодическое наследие прошлого дало новые пышные всходы» [1, с. 134]. Стремясь к максимально глубокому раскрытию смысла и образного строя богослужебного текста, А.Д. Кастальский создает хоровой стиль, в котором большое внимание уделяется вокальным тембрам и разнообразным фактурным приемам, восходящим к литургической и народной музыке (переклички хоровых групп, солирующие подголоски, «исоны» и др.) [2].

Многие современники очень высоко оценивали вклад А.Д. Кастальского в развитие русского музыкального искусства. По свидетельству Б.В. Асафьева, один из выдающихся русских композиторов Н.А. Римский-Корсаков так однажды высказался о значении творчества А.Д. Кастальского в русской музыке: «Пока жив Александр Дмитриевич – жива русская музыка. Он владеет русским голосоведением и доведет свое умение до высшего мастерства» [3, с. 382].

Между тем можно утверждать, что творчество композитора и в наши дни не исследовано в полной мере и не получило достаточно глубокого освещения в современной науке. Кроме того, отдельным произведениям А.Д. Кастальского и, в частности, «Братскому поминовению героев», до сих пор не были посвящены специальные исследования, с чем связана новизна и актуальность данной работы.

Александр Дмитриевич известен, прежде всего, как автор духовных сочинений и переложений, составивших основу клиросного репертуара Синодального хора. С этим коллективом творчество композитора было тесно связано на протяжении долгого периода, начиная с 1887 года, когда А.Д. Кастальский начал свою педагогическую деятельность в Синодальном училище церковного пения и до закрытия в 1923 г. Народной хоровой академии, в которую Синодальное училище было преобразовано.

Но все же творчество А.Д. Кастальского не ограничивалось только религиозной тематикой. Известно, что в 1910 – 1917 гг. композитор создал ряд кантат и других произведений, посвященным памятным и юбилейным датам, среди которых можно назвать кантаты «В память 1812 года» на слова П. Зуева (1911); «Триста лет» (к юбилею царствования дома Романовых на слова С. Шамбинаго, 1912). Стремясь ознакомить любителей музыки с народными обрядами, в 1913 году композитор создает цикл «Праздники», куда в качестве самостоятельных частей вошли такие вокально-хоровые номера, как, например, «Семик и русалии», «Ярилин день», «Купальская ночь», «Святки и Новый год», «Масленица» и др. Картины жизни древнерусского города находят воплощение в одном из выдающихся произведений А.Д. Кастальского «Русь. Торжище в старину на Руси» для солистов, хора и фортепиано (1914).

Первая мировая война стала для композитора глубоким потрясением. Её событиям А.Д. Кастальский посвятил одно из самых значительных своих произведений – музыкальный мемориал «Братское поминовение героев, павших в великую войну» (1916).

В самом начале войны, в первые же месяцы композитор начал работу над «Братским поминовением» и, можно сказать, что партитура этого произведения стала отражением исторических событий, своего рода документом, в котором были запечатлены военные сведения о порядке вступления в войну представителей Антанты и других союзных стран.

«Братское поминовение» – это произведение сложное по своим жанровым признакам. С одной стороны, автор задумывал его как православную панихиду по воинам, сложившим головы в Первой мировой войне, с другой – композитор опирался на жанр католического реквиема. В пользу проявления католическо-англиканской традиции в этом произведении можно считать также использование оркестра и органа, что совершенно не типично для русской панихиды.

Сочиняя «Братское поминовение», А.Д. Кастальский находит новую форму для создания межконфессионального сочинения, основу которого составляют двенадцать частей, в которых автор смог найти образные аналогии между русской панихидой и католическим реквиемом. Так, например, первая часть имеет «двойное название» – «Со святыми упокой (Requiem aeternam)». Далее следует «Ектения (Kyrie eleiso), «Сам Един еси Безсмертный (Rex tremendae)» и т.д. [4].

Это дало основание Б.В. Асафьеву назвать произведение «русским реквиемом».

Интересно отметить, что в «Братском поминовении» А.Д. Кастальский в ряде случаев указывал на этнографические источники подлинных русских, католических, англиканских и сербских песнопений, которые получили развитие в данном произведении и свидетельствовали о национальной принадлежности народов, участвовавших в войне, олицетворяя культуру и сам дух этих народов.

Но уникальность «Братского поминовения» связана со стремлением композитора не только к тому, чтобы общепонятными были форма и мелодика, но и литературный язык произведения. Такая сложная задача привела к неординарному решению проблемы: церковно-славянский, латинский и английский языки легли в основу подтекстовки всех вокально-хоровых номеров «русского реквиема».

Непростой была судьба «Братского поминовения». Зимой 1916 года выяснилось, что для использования церковно-славянского текста необходимо получить одобрение Синода. Это стало непреодолимой преградой для исполнения данного произведения. А.Д. Кастальский вынужден был обратиться к свободным литературным переводам церковно-славянских песнопений, выполненным А.К. Толстым, П.П. Бажовым, протоиереем С. Слободским. Немного позднее, весной 1916 года автор приходит к мысли о необходимости отдать дань участвовавшим в военных действиях индусам и японцам и расширить структуру произведения до четырнадцатичастного цикла, включив в партитуру две оркестровые интерлюдии.

В 1917 году, для того чтобы отметить вступление в военные действия американцев, были созданы и литографически изданы еще три номера партитуры, замысел одного из которых появился после знакомства А.Д. Кастальского с членами американского посольства.

Следующим этапом было тщательное обдумывание авторской программы сценического исполнения семнадцатичастной редакции «Поминовения». Она была написана в 1917 году и включала значительный перечень действующих лиц и исполнителей. Таким образом, можно утверждать, что в процессе авторской работы сочинение превратилось в огромное музыкально-историческое действо.

Необходимо отметить, что А.Д. Кастальским была создана хоровая редакция «Братского поминовения», увидевшего свет в 1917 году. Он предназначил ее для исполнения в русских церквах во время богослужения и назвал «Вечная память героям». В этом произведении разноязычие сменилось церковно-славянским языком, и тема поминовения героев, павших в боях, получила более выраженное русское православное воплощение. В этой редакции композитор удалил латинские названия католического реквиема, используя лишь канонические песнопения панихиды, в числе которых «Ектенья», «Покой, Спасе наш» и т.д.

«Братское поминовение» и рожденная в недрах его редакция для хора a cappella «Вечная память героям» – это, безусловно, выдающиеся произведения эпохи, своеобразный мемориал, в котором нашли отражении важные исторические события начала XX века, связанные с Первой мировой войной. Можно также без всякого преувеличения утверждать, что стремление композитора воплотить межконфессиональные традиции, проявившиеся в соединении православного и католического богослужебных чинов и жанров, воплотилось в уникальном, единственном в своем роде произведении – «Братском поминовении героев, павших в великую войну». Кроме того, в «Братском поминовении» используются церковнославянские, латинские тексты, литературные свободные переводы, но музыкальный материал одинаково органично сочетается со всем этим разноязычием, что свидетельствует об универсальном характере музыкального языка в данном сочинении. При этом русская интонационность все же является преобладающей, несмотря на использование множества заимствованных цитат из погребальной музыки разных народов.

Удивительно, но «Братское поминовение», одно из выдающихся и монументальных произведений А.Д. Кастальского, сочиненное более века тому назад, до сих пор не нашло достаточно пристального внимания со стороны исследователей музыки. В качестве исключения можно назвать лишь некоторые работы С.Г. Зверевой [5; 6]. Исследуя «Братское поминовение», его сложную, синтетическую природу, затруднительно даже однозначно определить жанр произведения. Б.В. Асафьев, как уже упоминалось ранее, афористично назвал его «русским реквиемом». Такое определение представляется наиболее убедительным, так как подчеркивает православную природу произведения, за структурную основу которого изначально был взят католический реквием.

Нелегкой оказалась и сценическая судьба этого уникального в своем роде сочинения. Как утверждают исследователи, при жизни композитора «Братское поминовение» было исполнено лишь один раз, 7 января 1917 года в Мариинском театре.

После Октябрьской революции интерес к церковной музыке в целом и к творчеству А.Д. Кастальского в частности, казалось бы, угас. Но в церковной среде, в среде русской эмиграции о композиторе и его творческом наследии сохранили память.

В наши дни, когда возрождаются духовные традиции, церковная музыка А.Д. Кастальского звучит все чаще и в православных храмах, и в концертном исполнении. Известно, что в 2006 году, в дни чествования 150-летия со дня рождения А.Д. Кастальского, его музыка исполнялась российскими и зарубежными хоровыми коллективами в разных городах и странах. Так, например, известно, что «Братское поминовение» Александра Дмитриевича прозвучало в Глазго, Лондоне, Санкт-Петербурге, Москве, других городах России [7].

В целом, подводя итог, можно отметить, что, несмотря на долгие годы забвения, творчество А.Д. Кастальского востребовано вновь. Его произведения звучат в православных храмах и в светских концертах, теоретические труды изучаются современными хоровыми дирижерами, регентами. Остается надеяться, что «Братское поминовение героев, павших в великую войну», это выдающееся произведение, сможет найти заслуженное признание и будет по достоинству оценено современными слушателями и учеными-музыковедами, исследователями духовной музыки России и творчества А.Д. Кастальского, которое можно по праву отнести к наивысшим достижениям русского музыкального искусства конца XIX – начала XX века.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. *Русская музыка: XIX и начало XX в.* Ленинград: Музыка, 1979.
2. Кастальский А.Д. Хоровые краски. Русская духовная музыка в документах и материалах. *Александр Кастальский. Статьи, материалы, воспоминания, переписка.* Москва, 2006; Т. 5: 218 – 224.
3. Асафьев Б.В. Из устных преданий и личных моих встреч-бесед. *Русская духовная музыка в документах и материалах.* Москва,2006; Т. 5: 379 – 383.
4. Кастальский А.Д. Братское поминовение. *Партитура для солистов, хора и оркестра.* Москва: П. Юргенсон, 2014.
5. Зверева С.Г. *Александр Кастальский: Идеи. Творчество. Судьба.* Москва: Вузовская книга, 1999.
6. Зверева С.Г. А.Д. Кастальский. *История русской музыки*: Москва: Музыка, 1997: 274 – 306.
7. Лето Л. *Александр Кастальский – основоположник «нового русского стиля» в духовной музыке и его «русский реквием» – кантата «Братское поминовение».* Available at: http://kopytina.classicnoty.ru/raboty-uchenikov/a-d-kastalskij-vechnaya-pamyat-geroyam

References

1. Asaf'ev B.V. *Russkaya muzyka: XIX i nachalo HH v.* Leningrad: Muzyka, 1979.
2. Kastal'skij A.D. Horovye kraski. Russkaya duhovnaya muzyka v dokumentah i materialah. *Aleksandr Kastal'skij. Stat'i, materialy, vospominaniya, perepiska.* Moskva, 2006; T. 5: 218 – 224.
3. Asaf'ev B.V. Iz ustnyh predanij i lichnyh moih vstrech-besed. *Russkaya duhovnaya muzyka v dokumentah i materialah.* Moskva,2006; T. 5: 379 – 383.
4. Kastal'skij A.D. Bratskoe pominovenie. *Partitura dlya solistov, hora i orkestra.* Moskva: P. Yurgenson, 2014.
5. Zvereva S.G. *Aleksandr Kastal'skij: Idei. Tvorchestvo. Sud'ba.* Moskva: Vuzovskaya kniga, 1999.
6. Zvereva S.G. A.D. Kastal'skij. Istoriya russkoj muzyki: Moskva: Muzyka, 1997: 274 306.
7. Leto L. *Aleksandr Kastal'skij – osnovopolozhnik «novogo russkogo stilya» v duhovnoj muzyke i ego «russkij rekviem» – kantata «Bratskoe pominovenie».* Available at: http://kopytina.classicnoty.ru/raboty-uchenikov/a-d-kastalskij-vechnaya-pamyat-geroyam

Статья поступила в редакцию 29.05.21

УДК 37.036 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-318-320

***Nikonorova N.V.**, postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: koms05@mail.ru*

THE ESSENCE AND CONTENT OF PRIORITY TRENDS OF CHILD PERSONALITY EDUCATION: ANALYSIS OF MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY. The article describes the essence and content of the priority trends of education of the child's personality. Comprehensive personality development helps to show and reveal the child's individuality. It is the child's participation in the activity that multiplies richness of his personality. The experience gained new skills to get strengthened. These two concepts are interrelated. Each is the consequence of the other. It is necessary to pay attention to several direction of education. The basis for the education of the child's personality is spiritual and moral education, which allows, on the basis of traditional moral norms and moral ideals, to evaluate and consciously build an attitude towards oneself, other people, and the world as a whole. It is important to introduce the cultural heritage to children, which enriches the spiritual world of the child. Getting acquainted with the cultural heritage, children learn beautiful things. And physical education strengthens health, increases mental ability, which has a beneficial effect on the child.

Key words: **education, personality, education of the child's personality, priority education areas.**

***Н.В. Никонорова,** аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: koms05@mail.ru*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье излагается сущность и содержание приоритетных направлений воспитания личности ребёнка. Всестороннее развитие личности помогает проявить и раскрыть индивидуальность ребёнка. Именно участие ребёнка в деятельности умножает богатство его индивидуальности. Полученный опыт укрепляет новые навыки. Эти два понятия взаимосвязаны. Каждое является следствием другого. Необходимо уделить внимание нескольким направлениям воспитания. Основой воспитания личности ребёнка является духовно-нравственное воспитание, которое позволяет на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов оценивать и сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, миру в целом. Важно приобщение детей к культурному наследию, которое обогащает духовный мир ребёнка. Знакомясь с культурным наследием, дети учатся прекрасному. Физическое воспитание укрепляет здоровье, повышает умственную способность, что благотворно влияет на ребёнка.

Ключевые слова: **воспитание, личность, воспитание личности ребёнка, приоритетные направления воспитания**.

Внимание к воспитанию ребенка, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствование личностных качеств является одной из актуальных задач современной педагогики и психологии. В соответствии со стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетной задачей в сфере воспитания детей является формирование высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1].

Рассуждая о философских основах теории и методики воспитания личности будущих поколений, Б.Т. Лихачев обосновывал, что «личность становится целостной, цельной, если человек проявляется всесторонне, соединяя в себе одновременно развитое духовно-нравственное гуманистическое начало, черты конкретно-исторического бытия и яркое психофизиологическое своеобразие» [2].

Несмотря на то, что феномен личности ребенка активно исследуется уже не первое десятилетие (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Б.Т. Лихачев, А.В. Петровский, К.Д. Ушинский, М.С. Яницкий), в психолого-педагогической литературе отсутствуют труды, посвященные комплексному обзору содержания приоритетных направлений воспитания личности ребенка, особенно в контексте воспитательных возможностей искусства. Актуальность подобного исследования обусловливается тем, что основа формирования личности, ее осознанного развития и фундаментального становления происходит именно на этапе младшего школьного возраста. Поэтому так важно подойти всесторонне к вопросу воспитания личности ребёнка, представляющей собой многообразие качеств, базирующихся на человеческих моральных, нравственных ценностях, которые помогают человеку жить, развиваться, реализовываться, изменять к лучшему окружающий его мир.

Существуют различные трактовки понятия «воспитание». В широком социальном аспекте воспитание – это предоставление социально-многознаменательного опыта новым поколениям для подготовки их к общественной жизни и творческой работе. Это направленное регулярное влияние на формирование человека с целью подготовки его к осуществлению конкретных ролей в системе социальных взаимоотношений [3, с. 35].

Однако большинство исследователей акцентируют внимание на таких функциях воспитания, которые отражают целенаправленный, сознательно контролируемый процесс и результат развития личности [4]. В таком ключе можно обобщить, что «воспитание – процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни» [5]. Воспитательный процесс осуществляется при совместной деятельности семьи и школы, различных учреждений дополнительного образования и школы, благодаря чему и происходит единение всех видов деятельности ребенка.

В психолого-педагогическом аспекте воспитание представляет собой деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, а также принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Учёные Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова трактуют воспитание как «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [6, с. 12].

Анализ научных трудов доказывает важность духовно-нравственного воспитания. Как писал К.Д. Ушинский, «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [7]. В трудах Г.И. Веденеевой, Е.Г. Артемьевой и др. воспитание личности ребёнка является критерием его духовно-нравственного развития.

По мнению Г.И. Веденеевой, лучшие человеческие качества формируются именно благодаря духовно-нравственному воспитанию. Этому способствует познание родного края, которое располагает большими возможностями для раскрытия ценностей окружающей действительности: «Феномен родного края заключается в его топологии, сочетании общинных и социальных отношений местного сообщества, социальных контактах, ценностях культуры» [8]. Через поиск и раскрытие нравственных ценностей родного края детям становится легче понять мотивы их нравственного поведения.

Е.Г. Артемьева считает, что духовно-нравственное воспитание является основой формирования патриотического сознания. Оно включает любовь к малой родине, бережное отношение к памятникам культуры, к ветеранам, желание сохранять и приумножать богатство своей страны: «Путь воспитания духовного человека ведет к формированию патриотического сознания тогда, когда история познается не только умом, но и сердцем» [9]. Именно знание истории своего народа и чувственное переживание утверждает в душе ребёнка младшего школьного возраста чувство гордости за свою страну.

Единая система нравственных ориентиров объединяет народ в единую историческую, культурную и социальную общность, служит основой повседневной жизни. Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, досуговых и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности детей происходит в сфере общего образования, где весь уклад школьной жизни обеспечивает «становление их гуманистического мировоззрения, заполнение сердцевины личности духовными ростками, взращивание аксиологических качеств личности – терпимости, доброжелательности, толерантности, социально-психологической устойчивости» [10, с. 46].

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственном объединении российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Важно, чтобы духовно-нравственное воспитание стало внутренним мотивом, стимулом личности. Усвоенное и пережитое в детстве, имеющее яркий эмоциональный отклик и положительный пример, отличается большой психологической устойчивостью.

Дети младшего школьного возраста характеризуются отзывчивостью, искренностью, развитым образным мышлением. Они наиболее восприимчивы к

эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров.

Одна из задач и функций воспитания – приобщение детей к культурному наследию: «Художественное воспитание детей, обогащение их духовного мира происходит в процессе коммуникации ребенка с окружающим миром, в процессе социальной практики, на основе овладения общепринятыми культурными и, прежде всего, эстетическими ценностями» [11].

Произведения искусства помогают ребёнку особым, художественным образом познать мир. Изучая культуру, ребёнок соприкасается с прекрасным, с лучшими его образцами. Это мотивирует творить, создавать, изображать свои мысли и чувства, переживания и мечты средствами искусства. Так ребёнок раскрывает свой потенциал, свои творческие возможности.

В рамках художественного воспитания особенно актуально формирование предпосылок ценностно-смыслового восприятия красоты окружающего мира и понимания произведений искусства, освоения культурного наследия и национальных ценностей для развития и становления личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Национальная культура даёт ребёнку духовную поддержку, придаёт уверенности в себе, формирует чувство сопричастности к культурному наследию, уважение к своей и другим нациям, помогает понять национальные особенности, найти своё место в материальных и духовных ценностях.

Детское фольклорное воспитание помогает сохранить национальную культуру, традиции, обычаи, освоить многообразие родного языка. В своей работе Е.И. Спицина обосновывает важность детского фольклорного воспитания: «Освоение традиций народной культуры и фольклора детьми предстает основой гармоничного развития личности, важнейшим фактором обеспечения преемственности культуры» [12].

Идеалы, воплощенные в фольклоре, затрагивают чувства ребёнка, вызывают эмоциональный отклик. Участие в творческом процессе развивает эстетический вкус, перенимая опыт других поколений, помогает проявить и выразить себя либо в пении, либо в пляске, либо в игре на народном музыкальном инструменте.

В процессе творческой активности развиваются музыкальный слух, память, координация движения, умение чувствовать ответственность за общее дело, чуткое отношение к мнению окружающих.

Одной из ключевых методологических основ современного образования любой направленности является здоровьесберегающий подход.

Здоровье является естественной и абсолютной ценностью. Важно его укреплять и сохранять, формировать бережное отношение к организму, своим физическим, психоэмоциональным, интеллектуальным ресурсам.

Сильное ухудшение здоровья населения, особенно детей, в последнее время стало общественной проблемой. Поэтому «основы здорового образа жизни человека, ценностное отношение к здоровью необходимо закладывать уже на начальном этапе школьного обучения, так как в этот период дети особенно восприимчивы к воспитательным воздействиям» [13].

Благодаря постоянному, систематическому физическому воспитанию улучшается не только здоровье, но и проявляются такие качества, как целеустремлённость, сила воли, уверенность, мужество, чувство коллективизма, способность преодолевать препятствия: «Физическая культура – это и важнейшее средство формирования человека как личности. Занятия физическими упражнениями позволяют многогранно влиять на сознание, волю, на моральный облик ... определяют выработку нравственных убеждений, привычек, вкусов и других сторон личности, характеризующих духовный мир человека» [14]. Физическое воспитание делает слабого – сильным, болезненного – здоровым, неуклюжего – ловким, помогает справиться с эмоциональными и умственными нагрузками.

Большая ответственность в воспитании личности ребёнка лежит на учителе. Профессиональная компетентность педагога – это система динамического развития точек зрения, убеждений, ценностей и идеалов, основанная на философских, психологических, педагогических, экономических, правовых и научных знаниях, определяющая направление профессиональной деятельности и находящая выражение в самостоятельной личной позиции. В последние десятилетия в связи с реформированием системы образования исследователи всё чаще задаются вопросами: «Каким хочет видеть современная российская школа учителя…? С каким багажом знаний, умений, личностных качеств, практических квалификационных возможностей?» [15, с. 52].

В своей работе А.В. Енин обосновывает, что воспитанию личности ребёнка способствует «сама личность педагога, его демократичное отношение к ученикам» [16]. Исследователь имеет в виду умение их выслушать, понять настроение, оценить возможности, чтобы выбрать методику работы, темп, подобрать по сложности программу и вести к дальнейшему развитию ученика. Основным компонентом является развивающая среда – то, в каком помещении занимаются дети, что видят вокруг себя, что им читают, рассказывают. Важно общение с коллективом, особенно когда детей объединяет общий интерес. Это их развивает, расширяет понятийную систему, кругозор.

Педагог – это проводник в построении ценностных отношений в коллективе. Он должен быть примером для своих учеников, обладать высокими нравственными идеалами. «Важной педагогической задачей формирования личности является выработка учащимися активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, единства слова и дела, нетерпимости к отклонениям от норм нравственности» [17].

Воспитание творчески активной личности, умеющей находить интересные решения, инициативность, гибкость и в то же время уверенность и решительность – вот что необходимо формировать в системе личностных качеств человека, востребованных современным обществом.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что воспитание личности ребенка – это всестороннее гармоничное воспитание, где основу составляет духовно-нравственное начало. Ребёнок становится личностью при развитии и гармоничной интеграции всех перечисленных направлений, затрагивая и духовную, и культурную, и физическую активность, которые грамотно и уверенно направляются педагогом с перспективой на дальнейшее развитие ученика, с мотивацией становиться лучше. Все направления перекликаются друг с другом, взаимосвязаны и взаимообусловлены основными целями, в связи с чем в своем интегративном комплексе они помогают воспитать гармоничную, целостную личность.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р). Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html
2. Лихачёв Б.Т. *Философия воспитания*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010.
3. Архангельский Н.В. *Нравственное воспитание*. Москва: Просвещение, 1979.
4. Землянская Е.Н. *Теория и методика воспитания младших школьников*. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
5. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1926 – 1947.
6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. *Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем*. Москва: Новая школа, 1996.
7. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*. Москва: Издательство Академии педагогических наук СРФСР, 1948; Т. 2.
8. Веденеева Г.И. *Духовно-нравственное воспитание школьников в процессе познания родного края*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2018.
9. Артемьева Е.Г. Духовно-нравственное воспитание как основа формирования патриотического сознания у детей младшего школьного возраста. *Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии*. 2020; № 3 (12): 159 – 168.
10. Мансурова А.П. Межпредметный потенциал музыки как условие повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. *Искусство и образование*. 2016; № 6 (104): 46 – 56.
11. Буянова Т.А. *Культурологические основы художественного воспитания дошкольников и младших школьников средствами искусства*. Москва: Издательство «Перо», 2020.
12. Спицина Е.И. Детское фольклорное воспитание – фактор сохранения преемственности национальных культурных традиций. *Культура и общество*. 2016; № 1 (60): 31 – 35.
13. Нефедова А.С., Сахарова Н.А. Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема. *Молодой ученый*. 2014; № 13 (72): 274 – 276.
14. Платонова В.А. Роль физического воспитания в процессе образования. *Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий и оптики*. 2004; № 17: 271 – 279.
15. Черватюк П.А., Мансурова А.П. Современная школа и вуз: требования к профессиональной подготовке педагога-музыканта и новые возможности сотрудничества. *Искусство и образование*. 2017; № 1 (105): 51 – 58.
16. Енин А.В. *Система воспитания творчески активной личности учащихся во внеклассной деятельности*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Воронеж, 2010.
17. Пасько Т.Б. Нравственное воспитание как основа становления личности. *Образование и воспитание*. 2017; № 2 (12): 46 – 49.

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda* (Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N 996-r). Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

2. Lihachev B.T. *Filosofiya vospitaniya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2010.
3. Arhangel'skij N.V. *Nravstvennoe vospitanie*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
4. Zemlyanskaya E.N. *Teoriya i metodika vospitaniya mladshih shkol'nikov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
5. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1926 – 1947.
6. Karakovskij V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. *Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem*. Moskva: Novaya shkola, 1996.
7. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk SRFSR, 1948; T. 2.
8. Vedeneeva G.I. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov v processe poznaniya rodnogo kraya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
9. Artem'eva E.G. Duhovno-nravstvennoe vospitanie kak osnova formirovaniya patrioticheskogo soznaniya u detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Bogoslovskij sbornik Tambovskoj duhovnoj seminarii*. 2020; № 3 (12): 159 – 168.
10. Mansurova A.P. Mezhpredmetnyj potencial muzyki kak uslovie povysheniya kachestva uchebno-vospitatel'nogo processa v obscheobrazovatel'noj shkole. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2016; № 6 (104): 46 – 56.
11. Buyanova T.A. *Kul'turologicheskie osnovy hudozhestvennogo vospitaniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov sredstvami iskusstva*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2020.
12. Spicina E.I. Detskoe fol'klornoe vospitanie – faktor sohraneniya preemstvennosti nacional'nyh kul'turnyh tradicij. *Kul'tura i obschestvo*. 2016; № 1 (60): 31 – 35.
13. Nefedova A.S., Saharova N.A. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 13 (72): 274 – 276.
14. Platonova V.A. Rol' fizicheskogo vospitaniya v processe obrazovaniya. *Nauchno-tehnicheskij vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta informacionnyh tehnologij i optiki*. 2004; № 17: 271 – 279.
15. Chervatyuk P.A., Mansurova A.P. Sovremennaya shkola i vuz: trebovaniya k professional'noj podgotovke pedagoga-muzykanta i novye vozmozhnosti sotrudnichestva. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2017; № 1 (105): 51 – 58.
16. Enin A.V. *Sistema vospitaniya tvorcheski aktivnoj lichnosti uchaschihsya vo vneklassnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2010.
17. Pas'ko T.B. Nravstvennoe vospitanie kak osnova stanovleniya lichnosti. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; № 2 (12): 46 – 49.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-320-322

Sukhorukova I.G., *postgraduate, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: irmac@bk.ru*

LEARNING AN AUTHOR'S STYLE IN THE SYSTEM OF MODERN MUSICAL EDUCATION. The article summarizes the basics of the Program for the Development of the Russian Music Education System for the period from 2015 to 2020, its goals and objectives, and expected results. Particular attention is paid to the historically established three-level music education in Russia, which has long origins, traditionally recognized throughout the world thanks to the high-quality professional training of music performers and music teachers. The article emphasizes the importance of musical education for the formation and upbringing of a spiritual, moral, aesthetically developed personality. Aspects and features of professional training in the field of musical pedagogy are emphasized. Mastering of the concepts of "an author's", "individual" style by students enables future teachers-musicians to correlate the creative heritage of the studied composer and the paradigm of the artistic and cultural segment of the era, to grasp the necessary patterns and relationships, and to deeply delve into the state of the studied historical layer of musical and artistic culture. Thus, students are much better able to understand the mutual influence of the historical period and the work of the composer on the musical climate of the era, to trace this influence at all artistic levels. The article also examines the phenomenon of the "personalized" chord as the quintessence of the author's style of the composer, a kind of trigger that allows to draw a parallel between the chord, the composer and the style of a given historical segment. With the help of this technique, students effectively assimilate the concept of style at all levels: both as an artistic paradigm of a particular historical period being studied, and as a peculiarity and uniqueness of the creative heritage of a particular composer.

Key words: **Russian music education, music pedagogy, author's and individual style, personalized chords.**

И.Г. Сухорукова, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: irmac@bk.ru*

ОСВОЕНИЕ АВТОРСКИХ СТИЛЕЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья резюмирует сущность Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы, ее цели и задачи, ожидаемые результаты. Особое внимание уделяется исторически сложившемуся трехуровнему музыкальному образованию в России, имеющему давние истоки, традиционно признанному во всем мире благодаря высококачественной профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов. В статье подчеркивается важность музыкального образования для становления и воспитания духовно-нравственной, эстетически развитой личности. Акцентированы аспекты и особенности профессиональной подготовки в области музыкальной педагогики. Освоение обучающимися понятий «авторский», «индивидуальный» стиль дает возможность будущим педагогам-музыкантам провести корреляцию творческого наследия изучаемого композитора и парадигмы художественно-культурного отрезка эпохи, уловить необходимые закономерности и взаимосвязи, глубоко вникнуть в состояние изучаемого исторического пласта музыкальной и художественной культуры. Таким образом, обучающимся гораздо лучше удается осознать взаимовлияние исторического периода и творчества композитора на музыкальный климат эпохи, проследить это влияние на всех художественных уровнях. Также в статье рассматривается феномен «именного» аккорда как квинтэссенции авторского стиля композитора, своеобразного триггера, позволяющего провести параллель между аккордом, композитором и стилем данного исторического отрезка. С помощью данной методики обучающимися эффективно усваивается понятие стиля на всех уровнях: и как художественной парадигмы изучаемого конкретного исторического периода, и как особенности и уникальности творческого наследия того или иного композитора.

Ключевые слова: **российское музыкальное образование, музыкальная педагогика, авторский и индивидуальный стиль, именные аккорды.**

XXI век – это эпоха, полная вызовов и неожиданностей, но также и эпоха, полная возможностей и надежд. С официальным запуском Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы и соответствующим введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования стало ясно, что обучающиеся студенты вузовских музыкальных факультетов должны адаптироваться к требованиям времени и выполнять важные задачи музыкального образования: «Творческие вузы станут научными и методическими центрами, определяющими основные аспекты деятельности организаций музыкального образования и педагогики» [3]. Высокие традиции качественного трехуровневого музыкального образования в России были основаны еще «в конце XIX века активной педагогической деятельностью и теоретическими изысканиями великих российских музыкантов-исполнителей и композиторов, а также благодаря организаторской и методической деятельности Российского музыкального общества (Императорского российского музыкального общества). Эта модель была сохранена, развита и приобрела общегосударственное значение в советский период истории нашей страны. Результатом явилось безусловное лидерство отечественных музыкантов-исполнителей на мировой концертной эстраде, а отечественный опыт по подготовке музыкантов стал примером для ряда зарубежных стран» [3].

Для повышения качества музыкального образования и педагогики, достижения целей Программы было предложено активизировать деятельность Совета по образованию в области музыкального искусства и педагогики при Минкультуры России, организовать вертикальное, межведомственное и межотраслевое взаимодействие всех уровней органов власти. Были подняты вопросы, над которыми стоило задуматься. Также была поставлена задача обеспечить профессиональными кадрами музыкальные школы, училища искусств, общеобразовательные школы путем оптимизации государственного заказа на подготовку кадров, в том числе в музыкально-педагогической области. Время требовало, чтобы будущие педагоги-музыканты обладали не только сильными профессиональными знаниями и профессиональными способностями, но и хорошими комплексными качествами и профессионального обучения, и всестороннего развития.

Понимание и признание важности и уникальности структуры музыкального образования, исторически сложившейся в России, ее основополагающего значения для становления духовных, нравственных и эстетических основ юного поколения позволило в масштабах государственного значения повысить ценность

и роль российской музыкальной культуры в мире, сохранить и приумножить ее ценности, удовлетворить потребность культурного общества в профессиональном кадровом составе, приобщить к музыкальному искусству и творчеству все большее количество подрастающего поколения.

Музыка – самый ранний вид искусства, возникший в истории человечества, а также одна из самых универсальных и «заразительных» ее форм. Как наиболее эмоционально воспринимаемый вид искусства, она оказывает глубокое влияние на цивилизацию и прогресс общества. Границы добра и зла, прекрасного и безобразного – важнейшие эстетические категории – ясно высвечивает музыка, позволяя очевидно воспринимать эти грани. Тонко подметил данную особенность музыкального искусства американский культуролог Эдмунд Б. Фельдман: «Как мы можем разглядеть уродливость, если не познаем прекрасное?» [цит. по: 6, с. 31]. В то же время музыка, поистине гуманная, тонко настраивающая души людей, – «это “критик”, который “указывает” на нежелательное явление не напрямую, не в лоб, а косвенно, “от обратного”» [6, с. 31].

Основное внимание музыкального образования направлено на то, чтобы научить студентов чувствовать внутреннюю эмоциональную содержательность музыки, получать от нее резонанс и испытывать высокие эмоции, улучшающие и совершенствующие личность, ее достижения, позволяющие выражать все богатство эмоциональной палитры души в музыкальном произведении. Музыкальное образование является эффективным средством улучшения эстетических способностей обучающихся, воспитания благородных нравственных чувств и укрепления жизненных достижений. Качественное, нравственно-эстетическое образование современного человека невозможно без музыки – неслучайно циклы художественно-эстетических дисциплин все чаще появляются во всех средних и высших учебных заведениях, профиль которых весьма далек от музыкального искусства. Яркая антропоцентристская сущность музыки позволяет говорить о высокой ценности музыкального образования, способствующего равновесию и координации различных факторов человеческого бытия, влияющего на улучшение качества человеческой жизни. Эстетика музыкального воспитания рождает уникальное эмоциональное восприятие, имеет гуманистическую ценность, культивирует в личности эмоциональное отношение и перцептивное мышление.

Анализ происходящих процессов в современной музыкальной педагогике показывает, что проблемы музыкального образования сосредоточены, главным образом, в максимальном практическом внедрении полученных студентами знаний, усвоении профессиональных навыков и умении в дальнейшем «распорядиться» своими специфическими техниками: инструментально-исполнительскими, вокальными, дирижерскими, музыкально-теоретическими и т.д. Будущий педагог-музыкант, обладая багажом совершенно уникальных знаний, обязан их раскрыть и преумножить через грамотное преподавание, вовлечение юных умов в прекрасный мир музыки, сила эмоционального воздействия которого признана всеми видами искусства.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения предполагают новые постулаты – соответствовать современности, брать на себя важную задачу музыкального образования, и в то же время будущие музыкальные педагоги сталкиваются с новыми проблемами. Большинство студентов, получивших музыкальное образование в колледжах и вузах, займут педагогические должности после окончания учебы. Чтобы сократить процесс превращения студента вуза в квалифицированного педагога-музыканта, было акцентировано особое внимание на практическую педагогическую подготовку по музыкальному образованию в вузах, улучшение педагогических способностей студентов.

Наряду с педагогическими техниками и навыками изучение творческого наследия композиторов разных исторических периодов и школ, проникновение в суть композиторского замысла, освоение авторских стилей составляет львиную долю образовательного процесса как напрямую, так и опосредованно: будь то занятия по инструментальному, вокальному искусству или музыкально-педагогическим дисциплинам. Данный вопрос, как правило, изучается в рамках таких дисциплин, как история музыки, гармония, сольфеджио, теория музыки, гармония современной музыки, а также в междисциплинарных искусствоведческих курсах. Важно донести обучающимся педагогам-музыкантам следующую мысль: сама категория «авторский стиль» возникла в эпоху романтизма с его «поворотом» к индивидуальности человеческой натуры, антропоцентристским мировоззрением. В предшествующие эпохи (барокко, классицизма и др.) композитор и его произведения выражали стиль эпохи, подчиняясь всеобщей, устоявшейся в пределах эпохального стиля парадигме.

Уместно будет привести цитату одного из основателей Берлинской консерватории, автора первой научной монографии о Бетховене, музыковеда, педагога и музыканта А.Б. Маркса, отстаивавшего идею единого развития в музыке и утверждавшего, что каждое произведение, кроме колорита личности творца, в первую очередь несет в себе идею и дух эпохи. Но именно романтизм вознес на беспредельную высоту мироощущение и миросозерцание отдельной личности, свободная воля которой диктовала и свободу выражения в творчестве, являясь законодателем новаторского, собственного, индивидуального стиля.

Музыкальный стиль – многоуровневое понятие, широко трактуемое в области музыкального искусства: это может быть стиль эпохи, стиль национальной школы, стиль композитора. Эта классификация весьма условна ввиду универсальности использования данного понятия. Известно множество фундаментальных трудов отечественных музыковедов о музыкальном стиле: С.С. Скребкова, М.К. Михайлова, Е.В. Назайкинского, М.Г. Арановского, А.С. Соколова, МН. Лобановой, В.В. Медушевского, А.Н. Сохора и др. При всей разности определений и трактовок этого многоуровнего понятия можно выделить основополагающие позиции музыкального стиля:

– система музыкально-эстетических принципов, создающих художественное единство образа;

– проявление индивидуальных черт творческой личности через творческие методы, отражающие мировоззрение композитора;

– «концентрация» музыкального языка <…> позволяющая проводить семантические параллели между множеством произведений композитора» [4, с. 147];

– «наличие определённых клише, «визитных карточек» композиторского творчества», являющегося «показателем *индивидуального* стиля как высшего критерия ценности» [2, с. 24].

Кратко и емко звучит выражение Е.М. Назайкинского о том, что «стиль служит узнаванию творца» [1, с. 35]. В теории В.Н. Холоповой индивидуальный композиторский стиль характеризуется как замкнутая система, включающая в свой состав характерную личную авторскую интонацию, своеобразный выбор жанровых средств, излюбленные драматургические концепции музыкальных произведений, индивидуальную интерпретацию элементов музыкальной композиции – гармонии, мелодики, ритмики, музыкальной формы, фактуры, оркестровки.

Создание на уроке ситуации, при которой происходит вчувствование, проникновение в суть произведения композитора, попытка осмысления и понимания образно-смыслового содержания, передаваемого с помощью определенных музыкально-выразительных средств – фактуры, структуры, гармонии, формы, динамики, ритмоформул и т.д., позволяет обучающимся осознать индивидуальность композитора, выявить особенности использования тех или иных средств музыкальной выразительности и запомнить почерк композитора, исследуя одно произведение за другим. По справедливому выражению Е.М. Царевой, ведущие отрасли теоретического и исторического музыкознания ведут к одному: «специфике авторского стиля, а в конечном счете – к музыкальному произведению» [7]. Итог подобных систематических шагов на предметах музыкально-теоретического и музыкально-исторического толка – постижение смысла музыки.

В связи с авторским стилем следует упомянуть и феномен «именного» аккорда – квинтэссенции авторского стиля, напрямую создающего логическую связку «аккорд – автор – стиль (эпоха)». («Именные» аккорды – тема отдельной статьи, здесь мы коснемся только констатации факта связки «именной аккорд – авторский стиль). Интересно заметить, что понятие «именной аккорд» возникло также в романтическую эпоху: достаточно вспомнить «шопеновскую доминанту» – доминанту с секстой (D^6), «шубертову шестую» – трезвучие шестой низкой ступени в миноре (♭VI), «рахманиновскую субдоминанту» – уменьшенный терцквартаккорд с квартой (VII^4_{43}). Прослушивание и пропевание гармонических последовательностей с данными «именными аккордами» на музыкально-теоретических занятиях, узнавание на слух и в фактуре на уроках гармонии и анализа музыкальной формы способствует закреплению слухового навыка, что позволяет сразу же определить принадлежность композитору и, как следствие, историческому периоду, в котором жил и творил данный композитор.

Таким образом, можно подвести некий итог обязательных условий, «сопутствующих» и соответствующих авторскому стилю:

– соотнесение в обязательном порядке с историческим стилевым контекстом;

– многоуровневость системы выразительных средств;

– идейная и смысловая содержательность;

– новаторские «художественные открытия» (термин Л.А. Мазеля).

Исходя из анализа многочисленных трудов, посвященных музыкальному стилю, в том числе композиторскому, можно предложить следующее определение: *«Авторский стиль» – это комплекс художественных средств выразительности, идентифицирующий своеобразие творческих особенностей автора, его национальную принадлежность, идейно-образные замыслы и индивидуально-стилистические элементы музыкальной речи, свойственные данной эпохе* [5, с. 131].

Освоение авторских стилей будущими педагогами-музыкантами позволяет кратчайшим путем «привести» слушателя к композиторскому замыслу и его воплощению в музыкальном произведении, проанализировать принадлежность композитора к определенному историческому периоду, выявить стилевую особенность музыкального сочинения. Емкость и многоплановость понятия «авторский стиль» располагает будущего педагога-музыканта к профессиональной состоятельности, музыкальной эрудиции, развитию слуха и общей высокой музыкальной грамотности. Постижение обучающимися понятия «авторский стиль» дает возможность будущим педагогам-музыкантам провести корреляцию творческого наследия изучаемого композитора и парадигмы художественно-культурного отрезка эпохи, уловить необходимые закономерности и взаимосвязи, глубоко вникнуть в состояние изучаемого исторического пласта музыкальной и художественной культуры. Следовательно, обучающиеся гораздо лучше осознают взаимовлияние исторического периода и творчества композитора, умеют проследить это влияние на всех музыкальных и художественных уровнях и, что очень важно, передать свои знания и умения слышать, чувствовать, понимать и логически рассуждать своим будущим ученикам и слушателям.

Библиографический список

1. Назайкинский Е.В. *Стиль и жанр в музыке*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
2. Оболенская М.М. Ценностный подход в музыке: опыт разработки методики. *Проблемы музыкальной науки: Южно-российский музыкальный альманах*. Ростов-на-Дону, 2016; № 2 (23): 22 – 27.
3. *Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы*. Available at: https://culture.gov.ru/documents/programma-razvitiya-sistemy-rossiyskogo-muzykalnogo-obrazovaniya-na-period-s-2015-po-2020-gody-i-pla/
4. Спорыхина О.С. *Интекст как компонент стилевой системы П.И. Чайковского*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Москва, 2000.
5. Сухорукова И.Г., Майковская Л.С. Освоение авторского стиля будущими педагогами музыкантами на примере творчества композиторов-романтиков: практический аспект. *Современное музыкальное образование: традиции и инновации:* сборник докладов участников IV Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Белгород: БГИИК, 2018; Ч. 1: 126 – 132.
6. Фильченков А.М. *Проблемы реформирования музыкального образования глазами учителя детской музыкальной школы*. Available at: https://music-education.ru/problemy-reformirovaniya-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii/
7. Царева Е.М. *Стиль музыкальный*. Энциклопедия. Available at: http://www.belcanto.ru/stil.html

References

1. Nazajkinskij E.V. *Stil' i zhanr v muzyke*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
2. Obolenskaya M.M. Cennostnyj podhod v muzyke: opyt razrabotki metodiki. *Problemy muzykal'noj nauki: Yuzhno-rossijskij muzykal'nyj al'manah*. Rostov-na-Donu, 2016; № 2 (23): 22 – 27.
3. *Programma razvitiya sistemy rossijskogo muzykal'nogo obrazovaniya na period s 2015 po 2020 gody.* Available at: https://culture.gov.ru/documents/programma-razvitiya-sistemy-rossiyskogo-muzykalnogo-obrazovaniya-na-period-s-2015-po-2020-gody-i-pla/
4. Sporyhina O.S. *Intekst kak komponent stilevoj sistemy P.I. Chajkovskogo*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2000.
5. Suhorukova I.G., Majkovskaya L.S. Osvoenie avtorskogo stilya buduschimi pedagogami muzykantami na primere tvorchestva kompozitorov-romantikov: prakticheskij aspekt. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie: tradicii i innovacii:* sbornik dokladov uchastnikov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h ch. Belgorod: BGIIK, 2018; Ch. 1: 126 – 132.
6. Fil'chenkov A.M. *Problemy reformirovaniya muzykal'nogo obrazovaniya glazami uchitelya detskoj muzykal'noj shkoly*. Available at: https://music-education.ru/problemy-reformirovaniya-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii/
7. Careva E.M. *Stil' muzykal'nyj*. `Enciklopediya. Available at: http://www.belcanto.ru/stil.html

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-322-325

***Badanina L.A.**, teacher (class of electronic musical instruments, UIA DO "Children's Art School of Zelenogradsk" (Zelenogradsk, Kaliningrad Region, Russia), E-mail: badaninalora@mail.ru*

APPLICATION OF CONTEMPORARY MUSIC COMPUTER EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE PROCESS OF TEACHING KEYBOARD SYNTHESIZER ("SOFT WAY TO MOZART"). The music training course developed and implemented in the practice of teaching keyboard synthesizers is considered as a successful example of the use of interactive modern network educational technology. The urgent need for modern realities of music pedagogy and the introduction of music computer technologies (MCTs) and training music-computer programs that facilitate the formation of the skill of reading from a sheet, forms new approaches to the process of teaching music-theoretical and music-performing disciplines. The analysis of difficulties in teaching musical notation at the initial stage of training at a children's art school and the search for effective methods of this direction formed a steady interest of the author of the article to get acquainted with the key positions of the teaching system according to the method of X. Heiner. The analysis of features of working with an interactive network educational system on the example of the program "Soft Way to Mozart" allowed the author to formulate the basic principles and approaches to teaching students of pre-school and school age in the process of using a modern electronic musical instrument in the pedagogical practice of a teacher of a secondary school.

Key words: **music computer technologies (MCTs), electronic musical instrument, "Soft Way to Mozart", musical education.**

***Л.А. Баданина**, преп., МАУ ДО "Детская школа искусств Зеленоградска", г. Зеленоградск, E-mail: badaninalora@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА ("SOFT WAY TO MOZART")

Разработанный и реализуемый в практике преподавания клавишного синтезатора курс обучения музыке рассматривается как успешный пример применения интерактивной современной сетевой образовательной технологии. Назревшая необходимость современных реалий музыкальной педагогики и внедрение в практику преподавания музыкально-компьютерных технологий (МКТ) и обучающих музыкально-компьютерных программ, облегчающих формирование навыка чтения с листа, формирует новые подходы к процессу преподавания музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин. Анализ трудностей в обучении нотной грамоте на начальном этапе обучения в детской школе искусств (ДШИ) и поиск эффективных методик данного направления сформировал устойчивый интерес автора статьи к ознакомлению с ключевыми позициями системы обучения по методу Х. Хайнер. Анализ особенностей работы с интерактивной сетевой образовательной системой на примере программы "Soft Way to Mozart" позволил автору сформулировать основные принципы и подходы к обучению учащихся дошкольного и школьного возраста в процессе использования современного электронного музыкального инструмента в педагогической практике преподавателя ДШИ.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии (МКТ), электронный музыкальный инструмент, программа "Soft Way to Mozart", музыкальное образование.**

В детской школе искусств (ДШИ) г. Зеленоградска электронный музыкальный инструмент (ЭМИ) [1 – 4] не преподается как основной предмет (специальность), а изучается в рамках дополнительных платных услуг. В класс приходят, как правило, дети, не знающие нотной грамоты и основ теории музыки, не посещающие музыкальную школу (а значит, не посещающие уроки сольфеджио, хора и слушания музыки). К сожалению, даже те учащиеся, которые приходят в класс ЭМИ после 2-х – 3-х лет обучения в классах фортепиано, сталкиваются с трудностями в чтении нот. Поэтому внедрение в практику преподавания обучающих музыкальных компьютерных программ, облегчающих формирование этого навыка, – это назревшая необходимость современных реалий музыкального образования.

При обучении буквенному языку первая и главная задача – соединить символы (буквы) со звуками, которые знакомы человеку. Все мы являемся носителями языка и учимся управлять органами речи («природный», «естественный» инструмент человека) с рождения. При обучении музыкальной письменности трудности возникают при формировании символа, обозначающего конкретный звук. Проблему удалось решить тогда, когда рядом с буквой методисты-новаторы поставили картинку, и детей стало возможно обучать читать даже с 3-х летнего возраста. Знакомство с музыкальной нотацией вызывает большие затруднения у обучаемых на начальном этапе независимо от возрастных категорий:

– необходимо дифференцировать большое количество нотных символов, которые находятся на определенных линейках;

– отслеживать длительности нот;

– вызывает трудность запоминание расположения клавиш инструмента, для овладения которым нужно научиться координации рук и пальцев;

– несоответствие графической записи нотных символов (выше – ниже) их звуковысотности на клавиатуре (вправо – влево) затрудняет ориентацию в направлениях, которые идут вразрез с законами естественного восприятия образов;

– визуальная идентификации всех нот (согласно исследованиям Г. Эббингауза, емкость памяти человека ограничена и не может хранить одновременно более 7 новых объектов, именно поэтому ученики в состоянии запомнить только ноты до-ля первой октавы, а потом начинают бесконечно путаться);

– отсутствие визуальной связи нот с клавишами (традиционно для запоминания клавиш предлагается ориентироваться по чёрным клавишам, что является необоснованным, т.к. эти ориентиры помогают запомнить ноты только в пределах октавы (7 нот) на клавиатуре и никак не помогают чтению нот, потому что зрение новичка пытается в нотах найти эти же черно-белые ориентиры, он путается: в длительностях – ноты черно-белые, линии и пространства нотного стана – черно-белые и др.);

– многолинейность музыкального языка (все языки народов мира линейны; зрение человека физиологически точечно-линейно; наши глаза могут прочитать одну строку, одну дорожку информации, но на нотном стане в традиционной подаче таких дорожек минимум 22: 10 линеек и 12 межстрочных пространств).

Систематизировать строчки нотного стана сложно, потому что традиционная графика – это не буквальное отражение равнозначности черно-белых строк музыкального письма, а абстрактное кодирование обучающимися тонких черно-белых линеек на подсознательном уровне воспринимается как «строчки», а белые пространства между ними – как «межстрочье», не несущее смысловой нагрузки. Игра по нотам является одним из самых важных этапов обучения детей музыке. Собственно, ради этого многие и приходят в музыкальный класс, чтобы обладать способностью открыть любое музыкальное произведение и прочесть его «с листа». Тем не менее формирование этого навыка – сложный процесс в классе многих педагогов. Желание навсегда избавиться от трудностей в обучении своих учеников нотной грамоте привело меня к поиску эффективных методик данного направления. Ознакомившись с ключевыми позициями системы обучения Х. Хайнер и компьютерной программы «Soft Way to Mozart» три года назад, я с успехом стала применять этот метод в классе клавишного синтезатора (и не только на начальном этапе знакомства с нотами, но и в дальнейшем процессе обучения).

Инновация метода Х. Хайнер и преимущества программного обеспечения «Soft Way to Mozart» (см.: [5 – 9], а также – обобщённо – в работах [10 – 11]) заключаются в создании стройной зрительной системы расположения нот на нотном стане, которая, по сути, является музыкально-графическим алфавитом. Повернув горизонтальный нотный стан ключами вверх, добавив картинку на клавишу и ноту, расширив линейки, чтобы зрительно уравновесить все дорожки для нот, выделив цветом ноты “до”, автор метода дала педагогам нотную карту (своеобразный клавишный навигатор), которая стала понятна абсолютно всем ученикам, с любыми музыкальными данными, даже малышам 2-х летнего возраста! Программа фокусирует визуальное внимание на одной единственной дорожке информации, с которой наши глаза читают нотацию, как при чтении обычного текста – слева на право.

Тренировать зрение учеников в работе с линейками и пространствами мы начинаем с помощью интерактивной образовательной системы «Soft Way to Mozart», введя в тематическое планирование программы по обучению на ЭМИ М.Ю. Черной подготовительный курс Академии Софт Моцарт (softmozart.com) Через компьютерные игровые модули (Guess Key, Note Alphabet, Treble Bass Staff Puzzle, Fruit Lines, Note Duration,Gentle Piao) по методу Х. Хайнер через 4 месяца обучения ученики подготовительного класса постепенно переходят к чтению нот с листа на горизонтальном нотном стане, от клавишных наклеек с картинками – к закладкам и к традиционной нотации. Постепенный переход от «азбучной» презентации нотного текста к традиционному позволяет учащимся понять нотное письмо быстрее и проще. К концу года все учащиеся подготовительного уровня способны бегло «читать» нотный текст 2-мя руками в традиционной нотации. В дальнейшем обучении для создания аранжировок и проектов на синтезаторе в программе «Soft Way to Mozart» имеется большая библиотека пьес модуля «Gentle Piano», который в значительной степени облегчает начальный этап разучивания произведений. Программа также адаптирует любой нотный текст с помощью конвертера и предоставляет педагогу возможность создания банка собственных композиций.

В классе синтезатора при разборе нотного текста превалируют художественные задачи: найти нужный тембр, передающий характер произведения (образа), подобрать стиль соответственно замыслу, продумать эффекты, подчеркивающие оригинальность музыкального проекта. Учащихся необходимо научить слышать звуковую дисгармонию мелодии, ее сопровождения, так как неточный подбор гармонии при игре с автоаккомпанементом определяет несоответствие линии баса и мелодического узора. К сожалению, вовремя и точно менять гармонию сразу удается не всем учащимся, это не такой уж легкий процесс, как может показаться на первый взгляд, поэтому правильно подобранные технические упражнения для левой руки, задания по подбору гармонии к аранжировке помогут развивать гармонический слух и синхронность в исполнении с автоаккомпанементом. С этой задачей помогают успешно справляться разделы программы «Solfeggio Chords» и «Transposing Course For Very Yong» компьютерного модуля «Gentle Piano». Начинать обучение на электронных инструментах надо не с «постановки рук», которая обычно проходит вне всякой связи со звуком, вне слухового контроля, а с создания художественного звукового образа. Уже на первых занятиях дети вовлекаются в процесс музицирования на синтезаторе без специального тренажа. Им предлагается прослушать фрагменты аранжировок DEMO-версии, подумать об образах, дать свои названия, подобрать соответствующие эффекты из банка MULTIPADS (мультипэды), создать наиболее простой образ на инструменте: пение птиц, шум моря, песни дождя и ручейка, подобрать аккомпанемент к сонгу (из банка DEMO) без знания правил построения аккордов (в режиме SINGLEFINGER), изучить музыкальный элемент как остинатную партию в ансамблевом музицировании (с синтезатором), что тоже не требует долгой подготовки. Ребенку очень хочется быстрее прикоснуться к инструменту, услышать волшебные звуки и почувствовать себя настоящим музыкантом. Подключение программы «Soft Way to Mozart» к цифровому инструменту позволяет исключить из обучения так называемый “ донотный период”. Начинающие ученики могут извлекать из клавиш синтезатора музыку целого оркестра, играя по интерактивным нотам модуля «Gentle Piano» и используя функцию автоаккомпанемента буквально с первых уроков. Большинство пьес вступительного альбома «Introductory Songs» составлены с прописанными аккордами и интервалами в партии левой руки, что соответствует режиму SINGLEFINGER синтезатора. Достаточно переместить SPLIT POINT (точка разделения клавиатуры) соответственно мелодической линии и отрегулировать громкость автоаккомпанемента ACCOMP.VOLUM, выбрав с помощью навигации в программе звучание партии правой руки при отключении левой (R).

Использование компьютера в программе «Soft Way to Mozart» является блестящей находкой в воссоздании интерактивности обучения музыке как языку.

Пианист Ю. Розум, народный артист России, называет программу «Soft Way to Mozart» «недостающим звеном» традиционного обучения, восполняющим недостаток визуальности в ознакомлении с клавишным пространством в совокупности с нотным письмом, и рекомендует использование этой системы не только в музыкальных учебных заведениях, но и в детских садах, школах и других организациях, связанных с воспитанием и культурным образованием детей. Использование такой системы в домашней работе учащихся также неоценимо.

Методические находки автора метода Х. Хайнер и их компьютерная реализация в программной среде «Soft Way to Mozart» уникальны и бесценны для тех, кто преподает музыкальные дисциплины ученикам, начинающим процесс обучения музыке.

Музыкальный алфавит – это удобное подспорье, прекрасный тренажер для юных музыкантов: я наблюдаю, как в процессе пропевания или проговаривания нотных последовательностей у детей улучшаются зрительное восприятие нотного текста, формируется музыкальный слух и интонационное мышление.

Азбучный интерактивный нотный стан позволяет понять и освоить нотную запись любому человеку, начиная с 2-летнего возраста. Ноты в Gentle Piano позволяют, играя отдельно каждой рукой, слышать партию второй руки, а это важно и для более легкого запоминания, и для сохранения интереса к разучиванию незнакомого произведения. Программа позволяет прослушать пьесу целиком, выбрать темп, выбрать удобную на данном этапе нотную презентацию от азбучной до традиционной, позволяет выделить фрагмент пьесы и работать только над ним, скрыть ноты для запоминания наизусть. Карта расположения клавиш превращает синтезатор в тренажер для чтения нот.

Х. Хайнер предлагает другой подход и в обучении длительностям: способность контролировать длительности в режиме реального времени, одновременно работая и с нотой, и со звуком, – это огромная помощь в обучении начинающих, что стало возможным только благодаря использованию именно музыкально-компьютерных технологий. Модуль «Note Duration» обучает понятию метро-ритма не только с математической точки зрения, но и благодаря ощущению его на мышечном уровне. Любой ребенок не только осознает ритм, но и чувствует его.

Благодаря методу Хайнер ученики воспринимают нотный стан и клавиши как единое целое, и это помогает им не учить ноты, чтобы играть, а играть, выучивая параллельно ноты.

Наблюдая за продвижением моих учеников в работе с использования программы «Soft Way to Mozart», хочу отметить, что самые младшие воспитанники (возраст: от 3-х до 5-ти лет) получают развитие не только музыкальных способностей и исполнительских навыков: они становятся более внимательными, усидчивыми и сосредоточенными, развивается речь и улучшается память ребенка, который занимается по методу Хайнер. И дело тут не только в том, что мелкая моторика улучшает нейронные связи полушарий головного мозга, об этом известно давно. Программа выверена методически, она согласуется с положениями музыкальной педагогики, с известными физиологическими особенностями детского развития, со спецификой восприятия подрастающего человека.

От родителей моих учеников я слышу очень доброжелательные отзывы о программе «Soft Way to Mozart». И мне как педагогу эта новаторская методика помогла сформировать новые методы и приемы обучения музыке, которые я использую на своих уроках. Итогом является и тот факт, что изменилась даже сама атмосфера индивидуальных занятий в классе: я перестала давить на учеников, переживать и нервничать из-за недоученной пьесы, не сыгранных «верными» пальцами гамм и упражнений, из-за того, что ребенок пришел на урок неподготовленным, что не смог разобрать нотный текст. И все потому, что этого просто

больше не происходит на моих уроках, т.к. дети с удовольствием занимаются дома сами, без уговоров и родительских напоминаний.

Мне как педагогу остается только их хвалить, хотя они сами видят свои успехи: ведь программа позволяет наблюдать за цифрами, которые меняются в зависимости от правильности сыгранных нот. Дети могут анализировать свою игру и доводить самостоятельно свое исполнение до совершенства. Программа дает возможность видеть ошибки, возвращает на те места, которые необходимо доработать. Цифры, появляющиеся на экране компьютера, являются подспорьем не только для ученика, это действенная помощь и для учителя тоже. Так, если таймер модуля «Gentle Piano» показывает слишком большую цифру (превосходящую количество сыгранных нот) – это сигнал для педагога о зрительно-моторной задержке у учащегося (вся энергия его внимания направлена на решение зрительных или моторных задач, он ищет ноты и клавиши), поэтому оказывается необходимым работать над более оптимальной аппликатурой; над звуковедением и фразировкой на этом этапе не имеет смысла работать, ребенок не справится.

«Soft Way to Mozart» экономит время: всю рутинную работу по разбору нотного текста, по разучиванию его отдельными руками, по выдерживанию длительностей и пауз «берет на себя» программа. Она научила меня как педагога профессиональному самоуважению: он уже не является «переводчиком нот» для учеников, натаскивающим и поющим в ухо ребенку ноты, без конца тыкающим в текст пальцем и смахивающим неловкие руки с клавиатуры. На уроках в классе появилась возможность посвятить время творчеству: поработать над звуковедением, выбрать вместе с учеником более удобную аппликатуру и позицию рук, отшлифовать динамические оттенки и выразительность фразировки. К тому же синтезатор открывает более широкие возможности для творческого самовыражения учащихся, и программа «Soft Way to Mozart» высвободила ресурсы для вдумчивого выбора более подходящих тембров к характеру и стилистике пьес, отрабатывания техники управления функциями инструмента, подбора формы для аранжировки произведений. На уроке остается время и для чтения с листа, и на сольфеджирование, и на обучение теории музыки, и на слуховые диктанты. Созданием рутинных, базовых навыков занимается музыкальный компьютер, оставляя для педагога время и силы на решение более сложных профессиональных, творческих и артистических задач.

Многие из рассматриваемых и используемых Х. Хайнер позиций обсуждались в российской научной литературе (см. работы [12 – 18]). Особенное значение приобретают разработанные Х. Хайнер методики и образовательные технологии для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [19 – 22]. Мотодическая система Хайнер опирается на развитие и функционирование музыкально-компьютерных технологий [23; 24], компьютерную музыку как элемент современной музыкально-образовательной среды [25; 26; 27], теорию звуковых систем [28; 29] и возможности моделирования процесса музыкального творчества [30; 31].

В системе современного музыкального образования в России также развиваются методологические приёмы методы (см., например, в работе [32]), основу которых составляют современные подходы к организации процессов обучения музыке, основанные на развитых формах музыкального е мышления (см.: [33]). Перечисленные обстоятельства, а также необходимость разработки российского электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира [34] формирует новаторские коллективы, занимающимися разработками отечественных ЭМИ, использование которых в процессе обучения позволит применять новейшие технологические разработки в системе современного музыкального образования и создавать уникальные методики обучения музыке.

Применять в музыкальной педагогике интерактивные технологии – значит, идти в ногу со временем. Современный педагог-музыкант обязан использовать в своей практике эффективные методы обучения музыке, ориентированные, прежде всего, на развитие личности учащихся

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 233 – 239.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
3. Gorbunova I.B., Belov G.G. Electronics in Music: Call of the Times. *Business, Education, Humanities and Social Sciences (PBEHSS-20):* 23rd Pattaya International Conference. *Chemical, iological, Environmental and Medical Sciences (CBEMS-20)*: Int'l Conference Proceedings 31st Pattaya International Conference; *20th Pattaya International Conference on Science, Engineering, Technology and Natural Resources (SETNR-20)*. 2020: 12 – 17.
4. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкально-исполнительского искусства и музыкально-компьютерные технологии. *Современное музыкальное образование – 2019:* материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020: 394 – 397.
5. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International*: Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019: 124 – 128.
6. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Х. Операциональные средства организации образоавтельного процесса в школе цифрового века (на примере музыкального образования). *Региональная информатика (РИ-2020):* материалы XVII Санкт-Петербургской Международной конференции. 2020: 46 – 48.
7. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивная система SOFT WAY TO MOZART: новые образовательные практики. *Общество знаний: когнитивные и образовательные практики:* сборник научных трудов по материалам XXVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Общество знаний: искусство учиться и учить». 2020: 239 – 244.
8. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Е.В. О проекте «100 русских мелодий в руках и в душе – 100 русских мест на карте». *Коммуникативные стратегии информационного общества*: труды XII Международной научно-теоретической конференции. 2020: 279 – 284.
9. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Х. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивные сетевые технологии обучения музыке. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве*: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020: 31 – 36.
10. Gorbunova I.B., Leontyeva O.S., Yakimchuk O.S. Investment Component of Musical and Linguistic Education and Music Computer Technologies. *ASETH-19, MABES-19, MEHS3-19 & LBGIS-19*: Conference Proceedings. 2019: 60 – 61.
11. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. Integration of Information, Linguistic and Artistic Milieux of Education in the System of General Education with the Use of Music Computer Technologies. *22th Bordeaux-France Int'l Conference on Humanities, Social Sciences & Interdisciplinary Studies (HSSIS-19)*. Proceedings. 2019: 5 – 8.
12. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
13. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106):74 – 77.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда в обучении современного музыканта. *Компьютерные технологии в развитии музыкальной одаренности детей и юношества:* сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2012: 22 – 24.
16. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Роль музыкально-компьютерных технологий в решении проблемы воспитательно-информационного пространства детства. *Интернет и цифровое пространство*: постматериальные ценности молодежи: сборник научных трудов. Серия: Ребенок в современном мире. Санкт-Петербург, 2018: 146 – 150.
17. Горбунова И.Б., Товпич И.О., Плотников К.Ю. Интеграция общего и дополнительного музыкального образования в системе современного образования: поддержка творчества учителя-предметника. *Современное музыкальное образование – 2019*: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2020: 74 – 76.
18. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Mikhniuk D.G., Yakimchuk O.S. Metatechnology as a Way of Integration of Information and Artistic Milieux of Education in the System of General Education. *Современное музыкальное образование – 2019*: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2020: 312 – 318.
19. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 470 – 477.
20. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Proceedings Springer, 2018: 381 – 389.
21. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Презентация сборника "Музыкально-компьютерные технологии. *Современное музыкальное образование – 2019*: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020; Выпуск VI: 483 – 486.
22. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
23. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
24. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.

25. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
26. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка.* 2014; № 3-4.
27. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016; Т. 2.
28. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; № 4: 95 – 100.
29. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
30. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»:* материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 293 – 294.
31. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества:* монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
32. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
33. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Современное музыкальное мышление: возвращение квадривиума. *Общество знаний: когнитивные и образовательные практики*: сборник научных трудов по материалам XXVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Общество знаний: искусство учиться и учить». 2020: 330 – 334.
34. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. О разработке российского электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира. *Общество: философия, история, культура*. 2021; № 4 (84): 96 – 100.

References

1. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
3. Gorbunova I.B., Belov G.G. Electronics in Music: Call of the Times. *Business, Education, Humanities and Social Sciences (PBEHSS-20):* 23rd Pattaya International Conference. *Chemical, iological, Environmental and Medical Sciences (CBEMS-20)*: Int'l Conference Proceedings 31st Pattaya International Conference; *20th Pattaya International Conference on Science, Engineering, Technology and Natural Resources (SETNR-20)*. 2020: 12 – 17.
4. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2019:* materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2020: 394 – 397.
5. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International*: Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). 2019: 124 – 128.
6. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner H. Operacional'nye sredstva organizacii obrazoavtel'nogo processa v shkole cifrovogo veka (na primere muzykal'nogo obrazovaniya). *Regional'naya informatika (RI-2020):* materialy XVII Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2020: 46 – 48.
7. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i interaktivnaya sistema SOFT WAY TO MOZART: novye obrazovatel'nye praktiki. *Obschestvo znanij: kognitivnye i obrazovatel'nye praktiki:* sbornik nauchnyh trudov po materialam XXVII Mezhdunarodnoj konferencii "Rebenok v sovremennom mire. Obschestvo znanij: iskusstvo uchit'sya i uchit'". 2020: 239 – 244.
8. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner E.V. O proekte «100 russkih melodij v rukah i v dushe – 100 russkih mest na karte». *Kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*: trudy XII Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. 2020: 279 – 284.
9. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner H. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020: 31 – 36.
10. Gorbunova I.B., Leontyeva O.S., Yakimchuk O.S. Investment Component of Musical and Linguistic Education and Music Computer Technologies. *ASETH-19, MABES-19, MEHS3-19 & LBGIS-19*: Conference Proceedings. 2019: 60 – 61.
11. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Yakimchuk O.S. Integration of Information, Linguistic and Artistic Milieux of Education in the System of General Education with the Use of Music Computer Technologies. *22th Bordeaux-France Int'l Conference on Humanities, Social Sciences & Interdisciplinary Studies (HSSIS-19)*. Proceedings. 2019: 5 – 8.
12. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
13. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106):74 – 77.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda v obuchenii sovremennogo muzykanta. *Komp'yuternye tehnologii v razvitii muzykal'noj odarennosti detej i yunoshestva:* sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2012: 22 – 24.
16. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Rol' muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v reshenii problemy vospitatel'no-informacionnogo prostranstva detstva. *Internet i cifrovoe prostranstvo*: postmaterial'nye cennosti molodezhi: sbornik nauchnyh trudov. Seriya: Rebenok v sovremennom mire. Sankt-Peterburg, 2018: 146 – 150.
17. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Plotnikov K.Yu. Integraciya obschego i dopolnitel'nogo muzykal'nogo obrazovaniya v sisteme sovremennogo obrazovaniya: podderzhka tvorchestva uchitelya-predmetnika. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2019*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2020: 74 – 76.
18. Gorbunova I.B., Tovpich I.O., Mikhniuk D.G., Yakimchuk O.S. Metatechnology as a Way of Integration of Information and Artistic Milieux of Education in the System of General Education. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2019*: sbornik materialov XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2020: 312 – 318.
19. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 12: 470 – 477.
20. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Proceedings Springer, 2018: 381 – 389.
21. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Prezentaciya sbornika "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2019*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2020; Vypusk VI: 483 – 486.
22. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
23. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
24. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
25. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
26. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka.* 2014; № 3-4.
27. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016; T. 2.
28. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; № 4: 95 – 100.
29. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
30. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014":* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
31. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva:* monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
32. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
33. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Sovremennoe muzykal'noe myshlenie: vozvraschenie kvadriviuma. *Obschestvo znanij: kognitivnye i obrazovatel'nye praktiki*: sbornik nauchnyh trudov po materialam XXVII Mezhdunarodnoj konferencii "Rebenok v sovremennom mire. Obschestvo znanij: iskusstvo uchit'sya i uchit'". 2020: 330 – 334.
34. Gorbunova I.B., Mezenceva S.V. O razrabotke rossijskogo `elektronnogo muzykal'nogo sintezatora s tembrami tradicionnyh muzykal'nyh instrumentov narodov Rossii i mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2021; № 4 (84): 96 – 100.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-326-330

Bazhukova E.N., *postgraduate, senior methodologist, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE OPERATIONAL KNOWLEDGE OF A MUSIC TEACHER IN MUSICAL INFORMATICS. The paper considers the need for teachers of music disciplines to acquire knowledge in the field of music informatics. The main educational approaches and principles of increasing operational knowledge in this area with the use of music and computer technologies, electronic music synthesizer, digital educational environment are outlined. The thematic plan of the discipline "Musical Informatics" is presented, which has a modular principle in the structure of the curriculum and depends on the level of knowledge of music teachers in the field of computer science and music and computer technologies and on the nature of a specific educational program of additional education (professional retraining program, advanced training course). The research is carried out and the results of the ascertaining and formative experiments aimed at testing the results of the introduction of the methodology of teaching the discipline "Musical Informatics" into the educational activities of music teachers, which contributes to overcoming the formalism of knowledge, are presented.

Key words: **musical informatics, music computer technologies, advanced training, electronic keyboard synthesizers.**

Е.Н. Бажукова, *соискатель, ст. методист Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ОПЕРАЦИОННОСТИ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ

В работе рассмотрена необходимость приобретения знаний преподавателями музыкальных дисциплин в области музыкальной информатики. Намечены основные образовательные подходы и принципы повышения операционности знаний в данной области с применением музыкально-компьютерных технологий, электронного музыкального синтезатора, цифровой образовательной среды. Приведён тематический план дисциплины «Музыкальная информатика», который имеет модульный принцип в структуре построения учебного плана и зависит от уровня владения знаниями педагогов-музыкантов в области информатики и музыкально-компьютерных технологий и от характера конкретной образовательной программы дополнительного образования (программа профессиональной переподготовки, курс повышения квалификации). Проведено исследование и представлены результаты констатирующего и формирующего экспериментов, направленных на апробацию результатов введения в образовательную деятельность педагогов-музыкантов методики преподавания дисциплины «Музыкальная информатика», способствующей преодолению формализма знаний в данной области знаний.

Ключевые слова: **музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, электронные клавишные синтезаторы**.

В процессе анализа места и роли музыкальной информатики в системе подготовки педагога-музыканта была определена проблема, связанная с возможностью реализации процесса обучения музыкальной информатике педагогов-музыкантов в системе постдипломного образования, в основе которой лежит использовании музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2] и электронного музыкального синтезатора (ЭМС) [3]. В предложенной нами методике обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин учтены принципы междисциплинарного отбора содержания обучения. Методика выстроена на применении МКТ и ЭМС. Данные цифровые инструменты музыканта становятся средством на пути преодоления формализма знаний в области информационных технологий в системе подготовки педагога-музыканта [4; 5].

Для выявления причин появления формализма мы обратились к трудам учёных различных областей знаний: эстетике, искусстве, литературе математике. Опираясь на исследования и применив условия цифровой реальности, мы определили, что педагог-музыкант должен овладеть знаниями, умениями и навыками работы в сетевом информационно-образовательном пространстве с применением новых инструментов МКТ и ЭМС.

Проанализировав всё вышеперечисленное, мы выявили необходимость создания методики обучения музыкальной информатике педагогов-музыкантов с использованием МКТ и ЭМС, тем самым определили актуальную задачу внедрения в систему повышения квалификации педагогов-музыкантов дисциплины «Музыкальная информатика».

Опираясь на труды Ананьева А.Н. [6], В.О. Белунцова [7], Г.Г. Белова [8], А.В. Горельченко, И.Б. Горбуновой [9 – 12], М.С. Заливадного [13 – 17], А. Камериса [18], Э.В. Кибиткиной [19], Королёва А.А. [20], И.М. Красильникова [21], Е.А. Ложаковой [22], А.А. Панковой [23], Плотникова К.Ю. [24], С.П. Полозова [25], П.Д. Родионова [26], А.В. Харуто [27], С.В. Чибирёва [28 – 31] и др., мы сформулировали подходы к разработке методики преподавания музыкальной информатики с эффективным использованием новых технологий, применением МКТ и современных цифровых инструментов. Современные цифровые технологии входят в музыкальное образование. В учреждениях начального, среднего и высшего образования стали применяться цифровые инструменты, такие как музыкальный компьютер, синтезатор, планшет с специальными программными приложениями, интерактивные доски, мультимедиа и т.д. Преподаватели-музыканты остро ощущают потребность в применении данных цифровых инструментов, но информационная грамотность не позволяет им в полной мере узнать возможности и научиться использовать их в своей педагогической практике. Темпы развития информационных технологий, новинки в сети Интернет: программные приложения для музыкантов, программы online для работы со звуком, виртуальные студии и т.д. – всё появляется и стремительно обновляется новыми ресурсами для работы с музыкой. Невозможно «искать» в «цифровой паутине» то, что мы не знаем. Многие педагоги-музыканты и не предполагают, что сами могут легко отредактировать звуковой файл: обрезать, перевести в другой формат, сделать минус, изменить тональность, объединить несколько файлов в одну композицию и т.д., всё это и многое другое стало возможно сделать благодаря использованию сети Интернет и программным приложениям, которые не нужно устанавливать на компьютер, которые работают с помощью браузера. Проблема в том, что у многих преподавателей нет начальных знаний в области молодой науки – музыкальной информатики, в связи с чем прослеживается формализм знаний, неумение применять новые возможности и методики с использованием цифровых инструментов. Выход из данной ситуации – в освоении электронного цифрового инструментария: МКТ, ЭМС, сетевой среды, их возможностей и внедрение данных инструментов в педагогическую практику. Знакомство с возможностями виртуальных инструментов, работа со звуковым пространством, получение знаний в области звукорежиссуры, аранжировки, композиции помогает решению основной задачи – повышение операционности знаний в области информационных технологий и музыкальной информатики в целом у педагогов-музыкантов. Применяя цифровые инструменты: МКТ и ЭМС, педагог-музыкант сможет решить образовательные, воспитательные, развивающие задачи; сочетание творческих замыслов и освоение музыкально-компьютерных технологий поможет раскрытию творческого потенциала обучающихся.

В процессе формирования методики преподавания музыкальной информатики педагогам-музыкантам мы определили основные образовательные подходы и принципы преодоления формализма знаний в области музыкальной информатики и разработали методику обучения музыкальной информатике педагогов-музыкантов. Для выявления проблемы теории и методики обучения музыкальной информатике мы провели тематический анализ дисциплины «Музыкальная информатика» на различных ступенях образования: школа – училище – вуз. В процессе анализа выявили отсутствие упорядоченной системы преподавания и единых учебных программ; определённых требований к уровню знаний обучающихся по данной дисциплине. В каждом учебном заведении дисциплина «Музыкальная информатика» трактуется по-разному, содержание зависит от кадрового состава и материального обеспечения учебного учреждения.

Мы сформировали тематический план дисциплины «Музыкальная информатика» и разработали модули с различным количеством часов, отведённым для обучения по данной дисциплине (18 часов; 36 часов и 72 часа), с возможностью варьирования тематического содержания (табл. 1).

Разработанные занятия для слушателей программы повышения квалификации входят в программу «Музыкальная информатика» и как элементы – в следующие программы: «Музыкально-компьютерные технологии», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерное музыкальное творчество», а также в программы профессиональной переподготовки.

Таблица 1

Тематический план дисциплины «Музыкальная информатика» с различным количеством часов, отведённым для обучения по данной дисциплине

	Темы дисциплины	Часы	18 часов	36 часов	72 часа
1.	*Введение*	1	+	+	+
2.	*Музыка, математика, информатика: грани взаимодействия*	2	+	+	+
3.	*Архитектоника акустического и цифрового музыкального звука*	2	+	+	+
4.	*Музыкальные синтезаторы*	2	+	+	+
5.	*Технологии звукового синтеза*	2	+	+	+
6.	*Музыкальный компьютер*	4	+	+	+
7.	*Лаборатория звука. Digital Audio Workstation*	6		+	+
8.	*Цифровой музыкальный синтезатор как современный программно-аппаратный комплекс обучения музыкальной информатике*	8		+	+
9.	*Программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта*	6		+	+
10.	*Online сервисы в помощь педагогу-музыканту*	5	+	+	+
11.	*Создание мультимедийных пособий*	8			+
12.	*Подготовка партитуры к публикации*	8			+
13.	*Создание и разработка контента цифровой образовательной среды преподавателя-музыканта*	8			+
14.	*Практическая работа*	12			+

Цифровые технологии открыли новую область знаний музыкантов – синтез техники и музыкального искусства, в связи с чем расширилось представление музыкантов о звуке, его формировании с применением цифровых средств, и, как итог, музыкально-компьютерных технологий внесло корректировки в методическую и методологическую организацию образовательного процесса. Актуальными стали программы, в которых учитывается применение МКТ с целью творческой самореализации педагога-музыканта.

Опираясь на исследования ведущих учёных, оценив востребованность новых средств музыкального творчества и образования (МКТ, ЭМС), мы разработали цифровую образовательную среду (ЦОС) «Школа музыки online» для педагогов-музыкантов, в которой реализуется главная задача – информационная поддержка и платформа для творческой самореализации.

МКТ, ЭМС и цифровая образовательная среда способствуют самообразованию педагога-музыканта, побуждают его на осознанное применение информационного контента и переоценку знаний и умений, в связи с чем появляется потребность формирования собственной ЦОС. В сетевой среде педагог-музыкант может не только раскрыть свой творческий потенциал, но и сформировать платформу для дистанционных занятий, сетевых музыкальных продуктов, конкурсов, форумов и т.д., находя тем самым единомышленников в своей профессиональной деятельности.

Кроме того, современные средства МКТ дают возможность организовать процесс обучения людей с ограниченными возможностями здоровья в ЦОС (см. подробнее в работах [32; 33]).

Ситуация доказала необходимость владения современными средствами организации обучения с использованием технологий, методов и форм дистанционного обучения и средствами для формирования цифровой образовательной среды педагога-музыканта.

При создании модели сетевого образовательного взаимодействия мы определили, что для функционирования и развития цифровой образовательной среды необходимо сотрудничество участников среды, где каждый может внести свой вклад в развитие и поддержку созданного ресурса: размещение ссылок на важные ресурсы, личные профессиональные сайты. Сетевая образовательная среда педагога-музыканта – это ресурс, в котором отражается его педагогическая деятельность, у него появляется возможность разместить видео мастер-классов, уроков, педагогических встреч, выступлений на конференциях, выступлений учащихся класса на концертах, фестивалях, конкурсах и т.д. Новая возможность организации сетевых конкурсов, викторин, фестивалей, как классных, школьных, так и в содружестве с коллегами, педагогами-единомышленниками. В сетевой среде появляется возможность организовать размещение обучающих познавательных продуктов, таких как ссылки на фильмы и мультфильмы с материалом о творчестве композиторов, известных музыкантов; разместить аудиофайлы музыкальных произведений, концертные выступления известных музыкантов, коллективов и т.д. МКТ и ЭМС мы рассматриваем как средство вхождения в цифровую среду, овладение данными музыкальными инструментами, при помощи привычных для музыкантов действий (игра на музыкальном инструменте) они без особых затруднений осваивают информационные технологии.

Овладение МКТ помогает «обогатить и расширить процесс обучения музыке с использованием МКТ, позволяет создать оптимальные условия для реализации нового типа сетевых взаимодействий преподавателя-музыканта» [34, с. 22] в процессе создания художественного произведения с опорой на МКТ и цифровые технологии работы со звуком [35] и аудиовизуальные технологии [36]. ЭМС инструменты с очень интересной и плодотворной историей развития, ни один акустический инструмент не прошёл такой путь совершенствования, а главное, этот путь бесконечен. Новые технологии с новыми возможностями музыкального творчества необходимы любому музыканту и композитору. Необычные звучания новых цифровых инструментов в сочетании классических музыкальных инструментов – звуковой симбиоз XXI века, новые взгляды на музыкальное искусство, которые сформировались с участием новых технологий и цифровых музыкальных инструментов.

Для подтверждения нашей гипотезы была проведена экспериментальная проверка результатов исследования и обоснованы результаты педагогического эксперимента.

В 2013 году в процессе профессиональной переподготовки по программе «Преподавание электронного клавишного синтезатора» был обнаружен разный уровень знаний по музыкальной информатике у слушателей программы. Выявлен формализм знаний по музыкальной информатике, в связи с чем была поставлена задача разработки модуля «Музыкальная информатика» для преподавателей-музыкантов всех специальностей и включения его в различные программы профессиональной переподготовки преподавателей-музыкантов. В процессе апробации в 2018 году модуль «Музыкальная информатика» был утверждён в качестве самостоятельной дисциплины, а также она введена в программы профессиональной переподготовки: «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в образовательных учреждениях»; «Преподавание электронных музыкальных инструментов в образовательных учреждениях»; «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании»; «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

Педагогический эксперимент был организован в период с 2013 – 2020 годы и проведён в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в рамках дисциплин, входящих в курс повышения квалификации и профессиональные переподготовки преподавателей-музыкантов детских музыкальных школ, детских школ искусств (ДМШ и ДШИ) Ленинградской области, Московской области, Пермского края, городов: Курск, Нижний Тагил, Москва, Тверь, Мирный (Республика Саха), Якутск, Санкт-Петербург, Эстонии и др.

Констатирующий эксперимент заключался в анкетировании, в которое входили вопросы на выявление уровня знаний в области музыкальной информатики; использования цифровых технологий в современном музыкальном образовании и творчестве; глубины понимания проблем использования цифровых информационных технологий в современном музыкальном образовании и творчестве; отношения респондентов к существующей методике включения цифровых информационных технологий в музыкально-образовательный процесс педагогических вузов; мнений респондентов учебного эксперимента и их предложений по совершенствованию форм и методов преподавания на современном этапе развития информационных технологий с применением МКТ, ЭМС и ЦОС.

В ходе анкетирования мы получили данные, свидетельствующие о том, что знания по музыкальной информатике у опрашиваемых неполные.

В процессе эксперимента уровень знаний у педагогов-музыкантов по музыкальной информатике составлял 28% – начальный (отсутствие сформированных знаний и умений), 52% – средний (базовые знания по музыкальной информатике, знания и умение работы с применением МКТ и ЭМС), 20% – владение знаниями

в области МКТ, ЭМС и цифровой среды и применение этих знаний в педагогической деятельности.

Второй этап исследования – формирующий эксперимент. Цель этапа – проверка результативности применения разработанной методики по информатике для педагогов-музыкантов по формированию устойчивых знаний и навыков с применением МКИ, ЭМС и ЦОС. Для определения итогов группе преподавателей-музыкантов, имеющих стаж работы не менее трех лет, было предложено включиться в опытно-экспериментальную группу по проведению и обработке результатов проведенной работы. Участники эксперимента прошли специальную подготовку и занимались по программам, предложенным автором статьи.

В течение всего эксперимента наряду с проверкой качества знаний обучаемых по обсуждаемым вопросам использовалась серия методик по выявлению эффективности работы с использованием МКТ, ЭМС и ЦОС педагогов-музыкантов и применения знаний области информационных технологий в педагогическом образовании.

Методика преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» моделировалась в ходе изучения учебного материала с учётом педагогических ситуаций, в которых владение информационными технологиями обучаемых проявлялись наиболее полно. В результате выявлены пробелы и определен уровень знаний владения информационными технологиями, который необходим педагогам-музыкантам в педагогической деятельности.

Объектом педагогического эксперимента является процесс обучения со специальными воздействиями, связанными с преднамеренной и целенаправленной деятельностью в процессе обучения. В конце обучения были проведены контрольные работы, проверяющие уровень полученных знаний, умений и навыков по пройденной теме. В конце эксперимента был проведён срез, определяющий уровень сформированности знаний по музыкальной информатике в контрольной и экспериментальной группах.

В контрольной работе выделили совокупность элементов знаний – теоретических, практических, творческих (рис. 1).

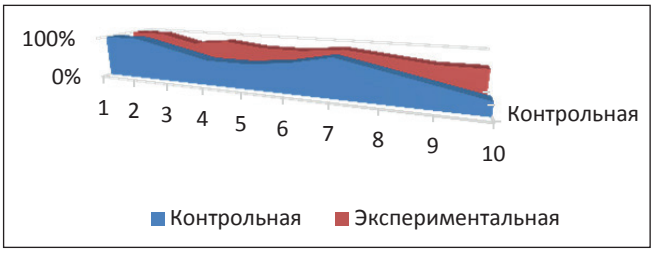


Рис. 1. Сформированность знаний по музыкальной информатике в контрольной и экспериментальной группах (по вертикали – процент воспроизведения каждого элемента знаний, по горизонтали – номера элементов знаний в указанной последовательности)

На графике мы видим, что результат выше там, где обучение музыкальной информатике проходило с использованием МКТ, ЭМС и ЦОС (в экспериментальной группе – задания 9 и 10). Для формулировки обоснованного вывода об эффективности использования МКТ, ЭМС и ЦОС (курс «Музыкальная информатика») при изучении выбранных тем мы провели статистическую обработку полученных экспериментальных данных, используя методику, разработанную И.Б. Горбуновой [37].

Проанализировав всё вышесказанное, было выяснено, что преподаватели-музыканты осознают необходимость грамотной работы с музыкальной информацией; умение ее анализировать, обрабатывать и применять в творческой деятельности с учетом профессиональных задач; внедрять в методику обучения музыке цифровые технологии.

Наше исследование показало, что методика обучения музыкальной информатике преподавателей-музыкантов с использованием МКТ, ЭМС и сетевой образовательной среды, выстроенная на основе творческой деятельности, создаёт условия для более полноценного понимания и усвоения материала по музыкальной информатике, чем способствует заинтересованности, формированию устойчивой потребности к самообразованию и применению полученных знаний в профессиональной деятельности. Педагогический эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу исследования о том, что разработанная нами методика преподавания музыкальной информатики с применением МКТ, ЭМС и ЦОС эффективна, она способствует преодолению формализма знаний педагогов-музыкантов в области владения современными цифровыми технологиями в образовании.

Основной целью разработанной нами методики является активное включение преподавателей музыкальных дисциплин в современное цифровое образовательное пространство, которое позволяет «раздвинуть стены» класса, школы, небольшого концертного зала и которое (образовательное творческое пространство) так необходимо для дальнейшего профессионального развития педагога, более полноценного процесса обучения ребёнка, подростка, студента, желающего и готового посвятить свою жизнь музыкальному творчеству, а также для преподавания музыкальных дисциплин. Именно для музыканта в силу особенностей его профессиональной деятельности необходимы в наибольшей степени различные способы представления его деятельности широкому кругу слушателей. Возможность транслировать свои достижения, делиться методическими находками, новыми педагогическими разработками и подходами, своим профессиональным опытом с коллегами является чрезвычайно актуальным направлением деятельности педагога-музыканта. Приобщение к особенностям взаимодействия в ЦОС, свободное владение специализированным МКТ-инструментарием, отражающим новые, активно используемые в современном творческом и образовательном пространстве музыканта возможности, овладение процессом использования уже готового и создания нового, собственного цифрового образовательного контента, понимание глубины, содержательной наполненности и многогранности возможностей использования нового исполнительского электронного (цифрового) музыкального инструмента – вот те основные задачи, которые нам удалось решить в процессе обучения педагога- музыканта, используя неформальный, взвешенный подход к разработке содержания ведению дисциплины «Музыкальная информатика» в системе дополнительного профессионального образования (программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки) преподавателей музыкальных дисциплин ДМШ, ДШИ, музыкальных и музыкально-педагогических училищ, музыкальных академий, консерваторий, центров творческого развития детей и молодёжи и других специализированных учебных заведений, где обучают музыке.

Введённая нами в образовательный процесс дисциплина «Музыкальная информатика» позволила педагогам-музыкантам оперативно, неформально, адекватно и взвешенно использовать полученные знания в области информационных технологий в музыке и музыкальном образовании. Опыт научно-педагогической и педагогической деятельности, а также методические разработки сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», положенные в основу разработанной системы в преподавании музыкальной информатики, позволили сформировать устойчивую нацеленность на опережающую в методическом и методологическом аспектах тенденцию в современном высокотехнологичном динамично развивающемся цифровом образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство:* материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
2. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
3. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 233 – 239.
4. Бажукова Е.Н. Обучение музыкальной информатике: преодоление формализма в знаниях преподавателей музыкальных дисциплин и возможности современных музыкально-компьютерных технологий. *Современное музыкальное образование – 2019*: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020: 444 – 447.
5. Бажукова Е.Н. Формирование предметных знаний в области музыкальной информатики в системе повышения квалификации преподавателей-музыкантов. *Региональная информатика (РИ-2020)*: материалы XVII Санкт-Петербургской Международной конференции. 2020: 26 – 27.
6. Ананьев А.Н. *Музыкальная информатика:* учебная программа дисциплины. Москва: МГК, 2020.
7. Белунцов В. *Компьютер для музыканта*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
9. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015;№ 7: 213 – 218.
11. Горбунова И.Б. Об элективном курсе «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта». Педагогический дизайн: материалы научно-практической конференции. 2004: 216 – 223.
12. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 2: 86 – 90.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества:* труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81 – 83.

14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2, № 4: 164 – 171.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
16. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
18. Gorbunova I.B., Kameris A., Bazhukova E.N. Music Computer Technologies and Musical Informatics Training Course for Students. *12th International conference on informatics in schools Situation, evaluation and perspectives*. Proceedings. 2019: 96 – 98.
19. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
20. Королёв А.А. *Бесплатные компьютерные программы для музыканта*. Санкт-Петербург: Композитор, СПб, 2008.
21. Красильников И.М. *Программы. Клавишный синтезатор. Ансамбль клавишных синтезаторов. Студия компьютерной музыки*: учебное пособие. Москва, 2005.
22. Ложакова Е.А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатике. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2011; № 3: 28 – 33.
23. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014;№ 3: 4.
24. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
25. Полозов С.П. *Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2002.
26. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
27. Харуто А.В. *Музыкальная информатика: Теоретические основы*. Москва: Издательство ЛКИ, 2009.
28. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
29. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014; № 168: 84 – 93.
30. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
31. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 293 – 294.
32. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 470 – 477.
33. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.
34. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. Инновационные технологии в медиаобразовании. *Сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции*. 2014: 21 – 24.
35. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95.
36. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
37. Горбунова И.Б. Педагогический эксперимент: статистическая обработка результатов выполнения контрольных заданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 302 – 306.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya». 2013: 7 – 12.
2. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
3. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
4. Bazhukova E.N. Obuchenie muzykal'noj informatike: preodolenie formalizma v znaniyah prepodavatelej muzykal'nyh disciplin i vozmozhnosti sovremennyh muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2019*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2020: 444 – 447.
5. Bazhukova E.N. Formirovanie predmetnyh znanij v oblasti muzykal'noj informatiki v sisteme povysheniya kvalifikacii prepodavatelej-muzykantov. *Regional'naya informatika (RI-2020)*: materialy XVII Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2020: 26 – 27.
6. Anan'ev A.N. *Muzykal'naya informatika:* uchebnaya programma discipliny. Moskva: MGK, 2020.
7. Beluncov V. *Komp'yuter dlya muzykanta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
9. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015;№ 7: 213 – 218.
11. Gorbunova I.B. Ob `elektivnom kurse "Muzykal'nyj komp'yuter – novyj instrument muzykanta". Pedagogicheskij dizajn: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. 2004: 216 – 223.
12. Gorbunova I.B. "`Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № № 2: 86 – 90.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva:* trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. 2014: 81 – 83.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2, № 4: 164 – 171.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
16. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
18. Gorbunova I.B., Kameris A., Bazhukova E.N. Music Computer Technologies and Musical Informatics Training Course for Students. *12th International conference on informatics in schools Situation, evaluation and perspectives*. Proceedings. 2019: 96 – 98.
19. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal'noe programmirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
20. Korolev A.A. *Besplatnye komp'yuternye programmy dlya muzykanta*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, SPb, 2008.
21. Krasil'nikov I.M. *Programmy. Klavishnyj sintezator. Ansambl' klavishnyh sintezatorov. Studiya komp'yuternoj muzyki*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
22. Lozhakova E.A. Pedagogicheskie usloviya i principy obespecheniya `effektivnosti processa formirovaniya informacionnoj kompetentnosti studentov muzykal'nyh special'nostej v hode obucheniya informatike. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2011; № 3: 28 – 33.
23. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014;№ 3: 4.
24. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
25. Polozov S.P. *Obuchayuschie komp'yuternye tehnologii i muzykal'noe obrazovanie*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2002.
26. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
27. Haruto A.V. *Muzykal'naya informatika: Teoreticheskie osnovy*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2009.
28. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
29. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014; № 168: 84 – 93.
30. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
31. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.

32. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 12: 470 – 477.
33. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.
34. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii. *Sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2014: 21 – 24.
35. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95.
36. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
37. Gorbunova I.B. Pedagogicheskij `eksperiment: statisticheskaya obrabotka rezul'tatov vypolneniya kontrol'nyh zadanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 302 – 306.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-330-333

Goncharova M.S., *senior methodologist, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: arsproarte@gmail.com*

PREPARATION OF A MUSIC TEACHER FOR THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The constantly changing conditions of social, socio-cultural, economic and technological environment (globalization of economy, information explosion, digitalization of education, new forms and methods of communication, COVID-19 pandemic in 2020, etc.) are the driving force for modernization of education. At the present stage, the activity of music teachers has been significantly transformed, as the learning process has changed, it has become intellectual and technological, based not only on the direct relationship of the teacher with the student, but also on the interaction of the musician with digital technologies, including music computer technologies (MCT), where technologies act as a new tool in creative activity. All this requires new approaches in building models and content of professional development programs for music teachers using mobile technologies. The article considers approaches to the organization of the process of teaching music in the conditions of functioning of a high-tech creative educational environment that provides an effective system of training teachers of music disciplines, taking into account modern trends in education and relying on the use of MCT and mobile technologies in the process of additional professional education of teachers-musicians.

*Key words***: mobile technologies, music education, music and computer technologies, professional development, teacher of music disciplines.**

М.С. Гончарова*, ст. методист учебно-методической лаборатории "Музыкальные компьютерные технологии" Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: arsproarte@gmail.com*

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Постоянно меняющиеся условия общественной, социокультурной, экономической и технологической среды (глобализация экономики, информационный взрыв, цифровизация образования, новые форму и способы коммуникации, пандемия COVID-19 в 2020 году и др.) являются движущей силой модернизации образования.

На современном этапе деятельность преподавателей музыкальных дисциплин существенно преобразована, так как изменился процесс обучения, он стал интеллектуально-технологическим, основывается не только на непосредственной взаимосвязи преподавателя с обучающимся, но и на взаимодействии музыканта с цифровыми технологиями, в том числе музыкально-компьютерными технологиями (МКТ), где они выступают как новый инструмент в творческой деятельности. Всё это требует новых подходов в построении моделей и содержания программ повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин с использованием мобильных технологий. В статье рассмотрены подходы к организации процесса обучения музыке в условиях функционирования высокотехнологичной творческой образовательной среды, обеспечивающей эффективную систему подготовки преподавателей музыкальных дисциплин с учётом современных тенденций в образовании и с опорой на применение МКТ и мобильных технологий в процессе дополнительного профессионального образования преподавателей-музыкантов.

Ключевые слова: **мобильные технологии, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, повышение квалификации, преподаватель музыкальных дисциплин**.

Сложный разнонаправленный образовательный процесс современной детской школы искусств и повышенные требования к современному преподавателю музыкальных дисциплин требуют соответствующего учебно-методического, материально-технического и кадрового обеспечения. Постоянные реформы в системе образования и влияние внешних условий на каждом этапе развития системы повышения квалификации требовали профессиональной переориентации педагогических кадров, поэтому важная роль в развитии современного российского образования отведена повышению квалификации, которое позволяет быстро ориентироваться в смене образовательных ориентиров и овладевать педагогам новыми знаниями. На основе содержательного подхода и выделяем четыре периода становления системы повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин:

– *формирующий период* (XIX в. – до 1917 г.) – характеризуется следующими тенденциями: коллективное обучение учителей, способствующее обмену опытом, формирование основных форм повышения квалификации – конференции, практикумы, съезды и т.д. земские, уездные, общероссийские съезды; открытые уроки; педагогические чтения и беседы; летние краткосрочные курсы; общеобразовательные; смешанные и узкоспециальные курсы; конференции и совещания (губернские уездные, районные и др.), музеи, экскурсии, практикумы, педагогические общества и другие формы различной продолжительностью от трёх до десяти дней или от одного до трёх месяцев.

– *Структурно-организующий* (с 1917 – 1970 гг.) – в этот период были сформированы основные организационные формы, основы и тенденции повышения квалификации, определены методические, организационные и материально-финансовые аспекты. Развивается самообразование и заочное повышение квалификации. Усиление гуманистического аспекта форм подготовки учителей. Новое содержание проходит в уже сформированных формах: педагогические съезды, конференции, совещания, педагогические советы, самообразование, методическая работа. Из новых форм следует назвать такие как работа над единой методической темой, выполнение докурсовых и послекурсовых заданий, работа в творческих и поисковых группах. Организация уездных и губернских курсов, направленных на политическое просвещение и объяснение задач советской власти в сфере образования.

– *Проблемно-поисковый* (1970 – 2003 гг.) – формирование новых принципов повышения квалификации как государственной системы: демократизация повышения квалификации, вариативность, дифференцированность содержания программ, гуманизация и гуманитаризация, раскрывается развивающий и деятельностный характер системы повышения квалификации, опережающий характер и непрерывность процесса обучения. Развитие психолого-педагогических основ повышения квалификации – акмеологического, личностно ориентированного, андрагогического и компетентностного подходов.

– *Цифровой период* (2003 г. – по настоящее время) – дистанционное повышение квалификации, элементы электронного обучения, развитие цифровых и мобильных технологий, появляются методические разработки в области повышения квалификации с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) и т.д.

Специфику повышения квалификации преподавателя музыкальных дисциплин в системе непрерывного профессионального образования необходимо рассматривать на основе совокупности проблем, обусловленных как содержанием его профессиональной деятельности, так и направленностью на *профессионально-личностное развитие*, что должно стать определяющим фактором при построении образовательных моделей повышения квалификации с использова-

нием мобильных технологий, проектировании их содержания, выбора средств и форм.

Результатом повышения квалификации является рост профессионализма, уменьшение сопротивления инновациям, актуализация профессионально-психологического потенциала, формирование профессиональной рефлексии, профессиональное воспитание специалистов, повышение профессионального потенциала, что, в свою очередь, проявляется в улучшении условий труда. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение, так как профессионализм обеспечивает социальную защищённость и повышает конкурентоспособность.

Профессиональное самосознание, в основе которого лежит профессиональная рефлексия, т.е. способность отражать, анализировать, размышлять, оценивать процесс и результаты собственной музыкально-педагогической деятельности. Профессионально-личностную рефлексию Т.А. Колышева рассматривает как действие, не направленное на выяснение оснований собственного способа решения мыслительных музыкально-педагогических задач, и его обобщение с целью последующего успешного решения внешне разных, но внутренне родственных проблем, связанных с музыкально-педагогической действительностью [1]. По своим психологическим признакам рефлексия сопоставима с процессом творчества, с креативной задачей.

Проблемы профессионального развития педагогов, этапы становления профессионального мастерства, инновационную деятельность педагогов рассматривали исследователи с разных точек зрения: Э.Ф. Зеер – психология профессионального развития; деятельность учителя в аспекте повышения качества образования [2], Л.В. Мозгарёв, П.Е. Решетников – этапы профессионально-личностного развития учителя [2; 4] и т. д.

Непрерывное образование может быть реализовано в единстве профессиональной деятельности и повышении квалификации педагога с использованием индивидуальных образовательных программ и персональных средств коммуникаций, соответствующих потребностям личности.

Необходима синхронизация личностной и профессиональной образовательной траектории (сейчас отсутствие системной связи между личностным и профессиональным образованием).

Опираясь на личностно ориентированную парадигму современного образования в качестве базового условия включения мобильных технологий в повышение квалификации преподавателей музыкальных дисциплин, главной задачей является приоритет личностных образовательных ценностей. Данный подход подготовки и развития преподавателей музыкальных дисциплин позволяет создать благоприятные условия для поддержки механизмов саморазвития, самореализации, активизации, саморегуляции и во многом обусловливают степень подготовленности преподавателей к инновационной деятельности [5; 6], также это влияет на организацию субъект-субъектного взаимодействия, обеспечение единства внешних и внутренних мотивов преподавателей, включение в повышение квалификации с использованием мобильных технологий, получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучаемыми [7], на формирование прочных компетенций, а также – на опыт рефлексии, заложенный в сущность личностно ориентированного подхода, находящий своё отражение в соотнесении собственного опыта с опытом коллег [8].

Подготовка преподавателя музыкальных дисциплин к использованию мобильных технологий в повышении квалификации требует особого подхода к формированию его ИКТ и цифровой компетентности [9 – 13], что необходимо рассматривать также в рамках компетентностного подхода. Непрерывность процесса развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей музыкальных дисциплин обеспечивается согласованностью целей, содержания, способов деятельности, системой диагностики и контроля результатов на всех этапах повышения квалификации. При компетентностном подходе в качестве результата образования рассматривают не только усвоение определенной информации, но и готовность личности действовать самостоятельно, мобилизуя при этом имеющиеся знания, опыт и способности. Применение компетентностного подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования позволяет мотивировать слушателей курсов повышения квалификации к дальнейшему практическому применению полученных знаний и умений. Выстраивание механизма обратной связи, взаимодействие с образовательными организациями высшего образования и высокопрофессиональными преподавателями курсов, построение содержания обучения на основе актуальных документов в совокупности – все это позволяет формировать эффективную гибкую систему повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин.

Нами были выделены критерии оценивания личностно-профессионального развития преподавателей музыкальных дисциплин в процессе повышения квалификации с использованием мобильных технологий: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Также были определены уровни критериев – высокий, средний, низкий; определены показатели по каждому типу и уровню критериев.

Высокий уровень – творческая деятельность, активность, осознанность, самостоятельность, умение экстраполировать знания в незнакомой ситуации, в проблемной ситуации, открытость, коммуникативность.

Средний уровень – репродуктивно-поисковая и реконструктивная деятельность (эвристическая), выполнение всех операций, но осознанность и последовательность не продумана.

Низкий уровень – аналитико-репродуктивная деятельность, воспроизведение (алгоритмическая деятельность), выполнение определённых отдельных операций, закрытость, низкая коммуникация.

Мотивационно-ценностный критерий связан с целевыми установками и позицией преподавателя на повышение квалификации с использованием мобильных технологий, его отношение и готовность включения этих технологий в самообразование, педагогический и творческий процесс. Мотивационно-ценностный критерий включает проявление личной инициативы, ценностное отношение к профессии, готовность работать в группе, ценностное отношение к событиям, к людям, к среде, готовность к принятию использования мобильных технологий в собственной образовательной деятельности, самообразовании, педагогической деятельности и творчестве, а также степень готовности реализовать полученные знания и умения после прохождения программы повышения квалификации. Учёт особенностей мотивации преподавателей к повышению квалификации с использованием мобильных технологий позволяет определить необходимые меры, которые будут способствовать успешной организации процесса обучения и достигать ожидаемых результатов.

Для определения мотивационного-ценностного критерия использовались следующие показатели:

– личностный смысл повышения квалификации с применением мобильных технологий и получения знаний (желание изучить технологии, включить их в педагогический процесс, подготовка к педагогической аттестации и др.);

– профессиональная мотивация повышения квалификации с использованием мобильных технологий (желание совершенствовать свою профессиональную компетентность и др.);

– готовность к повышению квалификации с использованием мобильных технологий (интерес к новой форме повышения квалификации и др.);

– готовность к дистанционной форме повышения квалификации с использованием мобильных технологий;

– имеющиеся затруднения к повышению квалификации с использованием мобильных технологий (отсутствие мобильного устройства, низкий уровень ИКТ-компетенции, финансовые затраты, невозможность обучаться с отрывом от работы, семейно-бытовые проблемы и др.);

– позитивное эмоциональное отношение к использованию мобильных технологий в музыкальном образовании, педагогической деятельности, творческой деятельности;

– чёткая целевая установка в прохождении программы повышении квалификации с использованием мобильных технологий;

– желание изучить возможности мобильных технологий и готовность их включить в педагогический, творческий и практический образовательный процессы;

– интерес к новой форме повышения квалификации и позитивное отношение к процессу обучения.

Когнитивно-деятельностный критерий оценивается на основе выполнения индивидуальных и групповых практических, творческих работ и заданий, а также на основе взаимодействия слушателей между собой, с цифровой образовательной средой, с тьютором, на основе усвоения содержания программы повышения квалификации с использованием мобильных и облачно-ориентированных технологий. В процессе повышения квалификации с использованием мобильных технологий оценивалось десять практических и творческих заданий, которые, в свою очередь, состояли из нескольких уровней сложности выполнения.

Оценочно-рефлексивный критерий помогает осознать индивидуально-психологические особенности преподавателей музыкальных дисциплин, уровень профессионализма, удовлетворённости прохождения программы повышения квалификации на основе профессиональных потребностей и интересов. Характеризует наличие рефлексии собственной иерархии ценностей и места ценности информации в ней, устремление к расширению самосознания и самореализации, в том числе и с помощью мобильных технологий. Умение предвидеть и разрешать педагогические затруднения, диагностировать и корректировать свою деятельность.

Например, *когнитивно-деятельностный критерий* оценивался по практическим работам слушателей программ повышения квалификации с использованием мобильных технологий. Оценивался уровень владения содержанием повышения квалификации с использованием мобильных и облачно-ориентированных технологий; уровень самостоятельного изучения теоретического материала при помощи видеоуроков, презентационных материалов, текстовых лекций; выполнение индивидуальных практических работ с использованием облачных и мобильных технологий.

Оценивается также *информационная-методическая компетентность* и *цифровая компетентность* преподавателя музыкальных дисциплин, отвечающая за способность решения познавательных и практических задач на основе использования облачно-ориентированных и мобильных технологий. Основу данного вида компетентности составляет уровень усвоения и представления системных знаний, умений и навыков (ЗУНов) в области информационно-коммуникационных, мобильных и облачно-ориентированных технологий. Данный вид

компетентности формирует навыки самопознания, позволяет осуществлять действия и логические операции по заданному образцу.

Выполнение индивидуальных творческих работ с использованием облачных и мобильных технологий показывает профессиональные специальные умения преподавателей музыкальных дисциплин, помогая проанализировать аналитические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информативные умения. Выявляется на основе анализа выполнения преподавателями творческих заданий, методов использования мобильных технологий в творческой и педагогической деятельности (представления докладов, творческих проектов, оформление портфолио, сайта, создание электронной образовательной среды с применением дистанционных технологий, мультимедийных презентаций, аранжировок, оформления нотного текста, музыкальных произведений и др.). Оценивается умение применять знания и алгоритмы деятельности с применением мобильных технологий в новых и проблемных ситуациях. Таким образом, оценивается креативная, специальная, информационно-методическая, а также психолого-педагогическая компетентность преподавателя музыкальных дисциплин. Например, умение решать познавательные и практические задачи на основе использования мобильных и облачно-ориентированных технологий, определять сферу применения полученных знаний, умений и навыков:

– умение создавать нотный текст при помощи мобильных и облачно-ориентированных технологий;

– умение создавать аранжировки при помощи мобильных и облачно-ориентированных технологий;

– умение создавать презентационный материал при помощи мобильных и облачно-ориентированных технологий (учебные презентации, инфографики, афиши, презентации для предоставления творческих проектов, презентации для родительских собраний и т. д.);

– умение создавать при помощи облачных сервисов и мобильных технологий наглядные учебно-методические пособия, мультимедийные презентации (для проведения занятий, открытых уроков, концертов, мероприятий, творческих проектов, родительских собраний и др.);

– умение использовать облачные и мобильные технологии для оформления учебных программ, планов работы, отчётов, таблицы для мониторинга и контроля знаний учащихся и др.

– умения конструировать и корректировать собственный образовательный маршрут, проявлять творческую активность и способность к нововведениям.

– умение использовать в образовательном процессе и для собственного развития современные технические средства обучения и информационно-коммуникативные технологии.

Когнитивно-деятельностный критерий оценивался и при выполнении групповых творческих и практических работ (совместные проекты – работа в документе, в презентации, в форме, в таблице, на «бесконечной доске»). Оценивается участие преподавателя музыкальных дисциплин в ролевых и организационно-деятельностях играх, включение преподавателя в активную творческую и учебную деятельность, способствующую их творческому саморазвитию. Оценивается взаимодействие с коллегами в чате, информационно-коммуникационная компетентность преподавателя музыкальных дисциплин: знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.). Данный компонент раскрывает творческий и педагогический потенциал преподавателя музыкальных дисциплин, наличие знаний механизмов коммуникативной деятельности человека; эффективных форм и методов её организации, умений применять их на практике (см. подробнее, например, работу [14]). Важным элементом проявления сформированности информационно-методической компетентности и цифровой компетентности преподавателя музыкальных дисциплин является понимание характерных для настоящего времени способов создания, передачи и восприятия музыкального контента: синестетический характер представляемого учебного материала – присутствие, к примеру, визуальной составляющей (аудиовизуальных технологий [15]), понимание методов и технологий, связанных с процессом моделирования музыкального творчества [16; 17], а также особенности ведения образовательной деятельности с учётом современных тенденций в области инклюзивного музыкального образования, основанной на использовании современных технических и информационных средств создания доступной среды для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья [18; 19].

На современном этапе деятельность преподавателей музыкальных дисциплин существенно преобразована, так как изменился процесс обучения, он стал интеллектуально-технологическим и основывается не только на непосредственной взаимосвязи преподавателя с обучающимся, но и на взаимодействии музыканта с цифровыми технологиями, в том числе МКТ [20 – 23], где технологии выступают как новый инструмент творческой деятельности.

Перечисленные проблемы потребовали новых подходов к построению моделей и содержания программ повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин с использованием мобильных технологий [24; 25].

Рассмотренные нами подходы к организации процесса обучения музыке в условиях функционирования высокотехнологичной творческой образовательной среды позволили сформировать эффективную систему подготовки преподавателей музыкальных дисциплин с учётом современных тенденций в образовании и опорой на широкое и контекстное применение МКТ и мобильных технологий в процессе дополнительного профессионального образования преподавателей-музыкантов.

Библиографический список

1. Колышева Т.А. *Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования.* Москва, 1997.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования. *Профессиональное образование. Столица.* 2013; № 9: 10 – 14.
3. Мозгарев Л.В. *Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2001.
4. Решетников П.Е. *Технология профессионально-личностного развития будущих учителей: Опыт проектирования и экспериментальные апробации технологий образовательной системы.* Москва; Белгород: Везелица, 1998.
5. Поташник М.М., Вульфов Б.З. *Педагогические ситуации.* Москва: Педагогика, 1983.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013; № 4 (4): 16 – 31.
8. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва: Академический проект. Екатеринбург. 2008.
9. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании.* Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
10. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; № 4: 95.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016; Т. 2.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
14. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124 – 128.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
17. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
18. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science. Proceedings.* Springer. 2018: 381 – 389.
19. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 18.
20. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
21. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
22. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю., Хайнер Х. Музыкально-компьютерные технологии и интерактивные сетевые технологии обучения музыке. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве*: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020: 31 – 36.
23. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, ARTS, AND RESEARCHES. *Opcion.* 2019; Т. 35, SpecialEdition24: 360 – 375.

24. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Music Computer Technologies: Mobile Technology in Contemporary Musical Education. *BCAEBS-19, BLEHS-19 & LBGIS-19*: Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2019: 11 – 19.
25. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Mobile Technologies in the Process of Teaching Music Theory. *Propositos y Representaciones*. 2020; Vol. 8, № S3.

References

1. Kolysheva T.A. *Podgotovka uchitelya muzyki k professional'noj refleksii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 1997.
2. Zeer `E.F. Professional'noe razvitie cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica.* 2013; № 9: 10 – 14.
3. Mozgarev L.V. *Usloviya professional'nogo razvitiya pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2001.
4. Reshetnikov P.E. *Tehnologiya professional'no-lichnostnogo razvitiya buduschih uchitelej: Opyt proektirovaniya i `eksperimental'nye aprobacii tehnologij obrazovatel'noj sistemy*. Moskva; Belgorod: Vezelica, 1998.
5. Potashnik M.M., Vul'fov B.Z. *Pedagogicheskie situacii*. Moskva: Pedagogika, 1983.
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
7. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Uchenye zapiski nacional'nogo obschestva prikladnoj lingvistiki*. 2013; № 4 (4): 16 – 31.
8. Zeer `E.F. *Psihologiya professij*. Moskva: Akademicheskij proekt. Ekaterinburg. 2008.
9. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
10. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016; T. 2.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
14. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124 – 128.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
17. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
18. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. *Proceedings*. Springer. 2018: 381 – 389.
19. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 18.
20. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
21. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
22. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hajner H. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020: 31 – 36.
23. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, ARTS, AND RESEARCHES. *Opcion*. 2019; T. 35, SpecialEdition24: 360 – 375.
24. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Music Computer Technologies: Mobile Technology in Contemporary Musical Education. *BCAEBS-19, BLEHS-19 & LBGIS-19*: Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2019: 11 – 19.
25. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Mobile Technologies in the Process of Teaching Music Theory. *Propositos y Representaciones*. 2020; Vol. 8, № S3.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-333-335

Kameris A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Education and Methodыl Laboratory Music Computer Technologies of the Institute of Information Technologies and Technological Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: kamerisand@yahoo.com*

ABOUT THE FESTIVAL OF CREATIVITY AND MODERN MUSICAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES "VIII ST. PETERSBURG INTERNATIONAL FESTIVAL OF NEW MUSIC". NEW EDUCATIONAL PRACTICES. In 2021, a festival of creativity and modern musical educational technologies "VIII St. Petersburg International Festival of New Music" was held on the basis of the education and methods laboratory *Music Computer Technologies* of the Herzen State Pedagogical University of Russia. This festival was organized jointly with the Center for Contemporary Music "reMusik.org" (St. Petersburg). Within the framework of the festival, "Composer master classes" were held, the purpose of which is to familiarize modern young authors from different countries of the world and students-musicians of Russian universities with educational trends in the system of music education and methods of teaching creative disciplines, including new ones, the emergence of which is due to the development of music computer technologies (MCTs), as well as the possibility of joint creative work and participation in the musical and educational creative process with well-known guest performers and composers of world. The author of the article describes and analyzes details of the event, the active content component of which is new educational practices and new music as a new educational content.

Key words: **information technologies in music, music computer technologies, new music, contemporary musical education.**

А. Камерис, *канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» института информационных технологий и технологического образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kamerisand@yahoo.com*

О ПРОВЕДЕНИИ ФЕСТИВАЛЯ ТВОРЧЕСТВА И СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «VIII САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ НОВОЙ МУЗЫКИ». НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

В 2021 году на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена прошёл фестиваль творчества и современных музыкальных образовательных технологий «VIII Санкт-Петербургский международный фестиваль новой музыки». Этот фестиваль был организован совместно с Центром современной музыки «reMusik.org» (г. Санкт-Петербург). В рамках фестиваля были проведены «Композиторские мастер-классы», цель которых – ознакомление современных молодых авторов из различных стран мира и студентов-музыкантов российских вузов с образовательными тенденциями в системе музыкального образования и методиками преподавания твор-

ческих дисциплин, в том числе – новых, появление которых обусловлено становлением музыкально-компьютерных технологий (МКТ), а также возможностью совместной творческой работы и участия в музыкально-образовательном творческом процессе с известными приглашенными исполнителями и композиторами с мировым именем. Автор статьи описывает и анализирует подробности проведённого мероприятия, активным содержательным компонентом которого являются новые образовательные практики и музыка как современный образовательный контент.

Ключевые слова: **информационные технологии в музыке, музыкально-компьютерные технологии, новая музыка, современное музыкальное образование.**

В 2021 году с целью внедрения информационных технологий в музыкальное искусство и демонстрации возможностей музыкально-компьютерных технологий в образовании учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена участвовала в организации и проведении VIII Санкт-Петербургского Международного фестиваля новой музыки и Композиторских мастер-классов. Мероприятие проведено в рамках сотрудничества УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» с коллективами организаций, профессиональная деятельность которых связана с изучением и применением музыкально-компьютерных технологий в различных видах образовательной, научно-музыкальной и художественной деятельности в цифровой творческой и образовательной среде. Среди таких мероприятий были следующие: «Мост дружбы: Мир искусства без границ»: РГПУ им. А.И. Герцена – Центр новой музыки, Дортмунд, Германия (2014); РГПУ им. А.И. Герцена – Сегедский университет, Сегед, Венгрия (2005 – 2007, 2015 – 2019); РГПУ им. А.И. Герцена – Бакинская академия музыки им. Узеира Гаджибейли, Бакинская национальная консерватория, Баку, Азербайджан (2020 – 2021); РГПУ им. А.И. Герцена – Академия Pro Arte, Лимасол, Кипр.

Уже несколько лет ведется активное сотрудничество членов УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» с Центром современной музыки «reMusik.org» (художественный руководитель и директор – композитор и общественный деятель Мехди Хоссейни).

Первого апреля 2021 года Санкт-Петербургскому центру современной академической музыки reMusik.org исполнилось 10 лет. За этот период Центр создал одну из крупнейших мировых платформ современной музыки – «Санкт-Петербургский международный фестиваль новой музыки»; открыл первое российское цифровое и печатное издательство, полностью специализирующееся на публикациях современной музыки; создал один из главных русскоязычных информационных порталов и онлайн-журнал, посвящённых современной академической музыке; инициировал образовательные проекты, онлайн-курсы для молодых композиторов, Международный конкурс композиторов имени Сергея Слонимского; провел ряд мастер-классов, творческих встреч, научных конференций; объединил различные организации, фестивали, музыкантов и критиков, чьи творческие интересы сосредоточены в сфере актуальной музыкальной культуры Санкт-Петербурга и России.

Центр современной музыки «reMusik.org» провёл в этом году «VIII Санкт-Петербургский международный фестиваль новой музыки», который прошёл на разных концертных площадках Санкт-Петербурга с 21 мая по 2 июня 2021 года. 21 мая состоялось открытие Фестиваля в Концертном зале Мариинского театра Санкт-Петербурга при активном участии струнного квартета Quatuor Diotima (Франция), закрытие фестиваля было проведено в Большом зале Санкт-Петербургской государственной филармонии с участием коллектива «Ensemble recherche» (Германия).

Ежегодно фестиваль посещают более 7 000 человек. В этом году на фестиваль приехали более 250 профессиональных композиторов, приняли участие 14 музыкальных коллективов, специализирующихся на исполнении исключительно новой музыки. На фестивале прозвучали 115 премьерных сочинений современных композиторов из 36 стран мира.

Помимо концертной части фестиваль имеет образовательный блок, включающий лекции, презентации и творческие встречи. В рамках фестиваля в третий раз был представлен образовательный проект «Композиторские мастер-классы» (куратор – композитор Александр Хубеев), которые в этом году прошли с 22 мая по 2 июня. «Композиторские мастер-классы» – это творческая лаборатория, в рамках которой молодым авторам со всего мира, предварительно отобранным жюри, предоставляется возможность поработать с известными приглашенными исполнителями и композиторами с мировым именем. Лекции и индивидуальные занятия с участниками «VIII Санкт-Петербургского Международного фестиваля новой музыки» провели признанные мэтры композиторского искусства Оскар Бьянки (Швейцария), Пьерлуиджи Биллоне (Италия), Сергей Невский (Россия), Александр Радвилович (Россия), Сара Немцов (Германия), Рафаэль Сендо (Франция) и Стефан Принс (Бельгия). В течение четырнадцати дней приглашенные коллективы исполняли сочинения участников «Композиторских мастер-классов» на фестивале. Образовательный блок также включает ридинг-сессии – это образовательная часть Композиторских курсов «reMusik.org», включающая в себя открытую репетицию известных музыкальных коллективов, специализирующихся на исполнении современной музыки, с молодыми авторами. Возможность проведения ряда мероприятий из образовательного блока совместно с Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» – это обмен творческим опытом в области применения музыкально-компьютерных и информационных технологий в музыкальном творчестве и образовании.

На фестивале было представлено петербургской публике около 70 событий, включая 19 концертов на различных площадках города; прошли многочисленные образовательные мероприятия, такие как курсы для молодых композиторов и исполнителей, лекции, мастер-классы, воркшопы и ридинг-сессии с ансамблями – участниками фестиваля, научная конференция, презентации и другие.

Сотрудничество с учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, которая имеет значительный творческий и образовательный потенциал, а также опыт организации крупных международных мероприятий, целью которых является ознакомление музыкантов из различных стран мира с новыми тенденциями в музыкальном образовании и творчестве (среди них отметим такие, например, как ежегодная, проводимая с 2002 года Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование: творчество, наука, технологии», ежегодный Всероссийский фестиваль творчества «КЛАРИНИ XXI века», конкурс электронной музыки «DEMO» и многие другие). Это важный этап в образовательной деятельности Центра современной музыки «reMusik.org», а также творческой и общественной жизни Санкт-Петербурга, направленной на развитие современной академической музыки в России и за рубежом. Особо отметим, что сотрудники УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» имеют неоценимый опыт проведения мероприятий с участием музыкантов с ограниченными возможностями здоровья, что вносит существенный вклад в развитие инклюзивного музыкального образования в России и в мире (см., например, работы [1 – 3]). Данный опыт и наработанные практики используются в проведении широкого спектра музыкальных мероприятий международного уровня.

Все Композиторские мастер-классы, проведённые в рамках фестиваля, могли свободно посещать студенты РГПУ им. А.И. Герцена и других творческих вузов Санкт-Петербурга.

Возможность проведения мероприятий из образовательного блока совместно на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена является иллюстрацией плодотворных творческих и научных контактов российского учреждения с зарубежными коллегами, занимающимися близкими по направлению проблемами в искусстве и образовании. Результаты творческой и научной деятельности сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» находят поддержку среди композиторов, исполнителей из различных стран мира (см., например, работы [4 – 7]), а исследования в области музыкальной акустики [8; 9], музыкального программирования [10; 11], моделирования процесса музыкального творчества [12 – 14], новейших направлений развития музыкальной теории и практики композиции [15 – 19], проводимые, в том числе, при участии сотрудников Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, позволяют находить актуальные направления образовательной и творческой деятельности в современном музыкальном образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep VIsual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. 2018: 381 – 389.
2. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 15 – 18.
3. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 19 – 22.
4. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019; Vol. 8, № 2S4: 913 – 918.
5. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
6. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 233 – 239.
7. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 2: 86 – 90.

8. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
10. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
11. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 7: 213 – 218.
12. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества. *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2012.
13. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
14. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
17. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016; Т. 2.
18. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
19. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.

References

1. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep VIsual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. 2018: 381 – 389.
2. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 15 – 18.
3. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 19 – 22.
4. Gorbunova I.B., Kameris A. Music Computer Education Concept for Teachers: Raising the Problem. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019; Vol. 8, № 2S4: 913 – 918.
5. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
6. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
7. Gorbunova I.B. "`Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 2: 86 – 90.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
10. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal'noe programmirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 7: 213 – 218.
12. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2012.
13. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
14. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
17. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, 2016; T. 2.
18. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
19. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-335-338

Davletova K.B., *methodologist, State Educational Institution DO Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children "On Vasilyevsky"; senior methodologist, city methodological association of methodologists and teachers of state institutions of additional education in the direction of "Electronic Keyboard Instruments", State Non-Standard Budget Educational Institution "St. Petersburg City Palace of Youth Creativity" (St. Petersburg, Russia), E-mail: davletovaMKT@gmail.com*

INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES FOR A MUSIC TEACHER (SECTION "ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS"). The article presents approaches to the organization of advanced training courses for teachers-musicians of the system of additional education of children in the field of mastering the capabilities of electronic musical instruments. Appropriate approaches to the development of the content of additional professional programs are identified, and the didactic properties of the information educational environment of advanced training courses are considered, which make it possible to effectively organize the preparation of a music teacher for professional activity in the information educational environment. Methodological approaches and technology of conducting courses of three levels are considered.

*Key words***: advanced training courses, electronic musical instruments, professional activity of music teacher, information and educational environment.**

К.Б. Давлетова, *методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», ст. методист городского методического объединения методистов и педагогов государственных учреждений дополнительного образования государственного нетипового БОУ «Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных», г. Санкт-Петербург, E-mail: davletovaMKT@gmail.com*

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА (СЕКЦИЯ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ»)

В статье представлены подходы к организации курсов повышения квалификации педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей в области освоения возможностей электронных музыкальных инструментов. Выделены целесообразные подходы к разработке содержания дополнительных профессиональных программ, рассмотрены дидактические свойства информационной образовательной среды курсов повышения квалификации, позволя-

ющие эффективно организовать подготовку педагога-музыканта к профессиональной деятельности в информационной образовательной среде. Рассмотрены методологические подходы и технология проведения курсов трех уровней.

Ключевые слова: **курсы повышения квалификации, электронные музыкальные инструменты, профессиональная деятельность педагога-музыканта, информационная образовательная среда.**

Информационную образовательную среду (ИОС) современные ученые трактуют как педагогическую систему, интегрирующую информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций (А.А. Ахаян, И.Б. Горбунова, Т.Б. Павлова, Е.С. Полат, Е.В. Чернобай и др.). *Слово «открытая» означает возможность и право использовать разные информационные системы в составе ИОС, заменять их или добавлять новые по собственному усмотрению»* [1], учитывая при этом разницу в подходах к взаимодействию и обучению педагогов разных возрастных групп и разного опыта профессиональной деятельности, особенно – в вопросах применения технологий информации и коммуникации [2 – 4]. Одним из важных свойств ИОС является взаимодействие субъектов образования в ходе непосредственного контакта – интерактивность. Интерактивность помогает реализовать обучающие свойства информационно-коммуникационных технологий, таких как:

- создание благоприятных условий – *адаптивность*;
- возможность внесений дополнений или изменений – *продуктивность*;
- создание собственного образовательного продукта, индивидуальное решение проблемы – *креативность* [5].

Данная технология обеспечивает возможность самостоятельного взаимодействия обучаемого с образовательным продуктом. Также в эту категорию можно отнести современные учебные пособия. ИОС способствует развитию свободы содержания образования, в которой основной акцент делается на компетентностный и деятельностный подходы. Меняется и построение образовательного процесса в ИОС – характер, роли взаимодействия педагога и обучающегося, увеличиваются образовательные возможности.

Рассмотрим, как меняются перечисленные принципы подготовки педагога к профессиональной деятельности в ИОС. Так, например, И.М. Осмоловская в своей монографии выделяет восемь дидактических принципов [5]:

1. Парадигмальный – принцип, определяющий систему организации подготовки к профессиональной деятельности в ИОС. При существующей ИОС фиксируется активность педагога. При отсутствии данного принципа теряется вся специфика подготовки педагога-музыканта к профессиональной деятельности в ИОС.

2. Принцип научности – усиление методологического аспекта обучения, умение самостоятельно отбирать информацию.

3. Принцип системности – систематизирование и упорядочивание информации из разных источников.

4. Принцип наглядности – дополняется интерактивной наглядностью на основе ИКТ.

5. Принцип сознательности – усиление роли рефлексивной составляющей, важно анализировать действия при организации самостоятельной работы.

6. Принцип доступности – информация, полученная в процессе обучения, становится знанием, должна быть доступна обучаемым.

7. Принцип субъект-субъектного взаимодействия – позволяет обучаемому ставить образовательные проблемы и выбирать способы их решения.

8. Принцип вариативности – его появление обусловлено избыточным количеством информации, поэтому для достижения определенных результатов необходимо следовать своей индивидуальной образовательной траектории.

Перечисленные принципы обучения педагогов позволяют отметить, что в ИОС значение среды на образовательный процесс усиливается, подготовка педагога происходит в среде, которая определяет его характерные черты и является ведущим фактором процесса подготовки [6; 7]. В этом случае процесс подготовки педагога-музыканта к профессиональной деятельности меняется: обычные занятия на курсах дополняются свободным графиком занятий на курсах, самостоятельной работой, виртуально-сетевыми формами взаимодействия, увеличением количества практических занятий, введением элементов дистанционного обучения и др.

В связи с этим изменяются требования к содержаниям дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации педагогов в области применения информационных технологий [2; 3; 8; 9; 10]. В содержании программ необходимо отражать элементы практической деятельности педагогов-музыкантов с применением возможностей МКТ, а также сетевые формы образовательного и профессионального взаимодействия [11].

Требования образовательных стандартов диктуют необходимость разработки специального программно-методического обеспечения для обучения педагогов системы дополнительного образования детей (ДОД), которое должно в большей степени учитывать их профессионально-личностные особенности, условия работы в дворцах и домах творчества, центрах творческого развития и гуманитарного образования и требования педагогики ДОД. Большую роль в этом процессе играет подготовка специалистов, обладающих современными знаниями, организаторскими способностями, умениями решать нестандартные задачи в условиях постоянно меняющейся ИОС, учитывающей реальные возможности и основания её высокотехнологичной составляющей. ИОС выступает как ресурс подготовки педагога-музыканта в условиях курсов повышения квалификации:

1) позволяет выстраивать собственную траекторию прохождения материалов курсов повышения квалификации;

2) открывает возможность индивидуального подхода с учетом профессиональных потребностей каждого педагога;

3) позволяет реализовать более интенсивный процесс обучения в условиях содержательной насыщенности обучающих курсов;

4) обеспечивает ориентированность на самообразование и самоопределение;

5) развивает контрольно-оценочную самостоятельность педагога-музыканта как одно из условий индивидуализации обучения [7; 12; 13].

Важнейшей целью любого профессионального обучения является удовлетворение социального заказа общества, а также индивидуальных потребностей обучаемых. Социальный заказ при подготовке педагогов профессионального обучения находит отражение в нормативных документах. В этом плане важнейшим ориентиром при проектировании содержания подготовки педагогов дополнительного образования является «Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых» [14].

Для педагогов системы дополнительного образования детей разработаны и реализуются дополнительные профессиональные программы курсов повышения квалификации трех уровней освоения:

1-й уровень – «*Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании. Освоение возможностей клавишных синтезаторов*» – программа для начинающих педагогов в области освоения современных музыкальных технологий. На данном этапе обучения происходит ознакомление с информационными технологиями, применяемыми в образовании, освоение технических параметров электронного инструментария, формирование начальных профессиональных навыков аранжировки музыкального произведения, работа со звуком, синтезирование тембров, работа с музыкальными файлами и банками синтезаторов как основы для дальнейшего самостоятельного совершенствования в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

2-й уровень – «*Искусство аранжировки на цифровых синтезаторах*» – программа второй ступени обучения для педагогов с опытом работы в области электронного музыкального творчества. Программа предусматривает детальную (углубленную) работу над аранжировкой, создание пользовательских стилей, тембров и т.д.

3-й уровень – «*Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании. Музыкальный компьютер в классе синтезатора*». Программа включает темы по освоению музыкально-компьютерных программ, работу в программах – нотных редакторах, аранжировку, работу с электронными ресурсами.

Основной задачей курсов повышения квалификации системы дополнительного образования детей становится подготовка педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной информационной образовательной среды, получение знаний о новых достижениях в определенной сфере деятельности, в частности в сфере музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов, а также передовом педагогическом опыте. Большое значение имеет применение современных информационных и педагогических технологий в обучении детей, приобретение навыков и умений самостоятельного конструирования блоков учебно-тематического материала [15 – 17].

При организации курсов мы опираемся на следующие методологические подходы, которые базируются на интеграции содержательно связанных сфер: дополнительного образования детей, профессиональной деятельности педагога-музыканта, информационной образовательной среды.

Деятельностный подход формирует представление о дополнительном образовании детей как системе практико-ориентированного образования; позволяет рассматривать содержание организации подготовки как совокупность практико-ориентированных действий педагога-музыканта; профессиональную деятельность педагога-музыканта в ИОС [5; 18].

В этом смысле преимущества дополнительного образования детей актуализируются в таких аспектах, как тесная связь с практикой, направленность на создание конкретного творческого продукта и его публичную презентацию; возможность на практике применить полученные знания и навыки. Обращение к деятельностному подходу обусловлено пониманием профессиональной деятельности педагога как деятельности по решению педагогических задач в различных видах взаимодействия субъектов образования [19]. Необходимо отметить, что именно в процессе деятельности достигается необходимый уровень формирования любых качеств личности в выборе методов, форм, технологий (А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др.). В этом плане ИОС способствует развитию свободы содер-

жания профессиональной деятельности педагога-музыканта за счет изменения построения образовательного процесса в ИОС [5].

Компетентностный подход позволяет рассматривать дополнительное образование детей как сферу формирования жизненных компетенций ребенка; в основе содержания подготовки лежит формирование профессиональных компетенций педагога; ИОС способствует формированию личности, умеющей решать проблемы в профессиональной деятельности, используя имеющиеся знания и умения.

В нашем исследовании была принята точка зрения ученых РГПУ им. А.И. Герцена в определении сути профессиональной компетентности «как интегральной характеристики, определяющей способность (умение) решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей («способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение»; «способен», т.е. «умеет делать») [5]. В этой связи было высказано предположение о том, что профессиональная компетентность педагога проявляется при решении профессиональных задач.

Так, например, Н.Ф. Радионова в своих работах подчеркивает, что профессиональная компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее [19]. В этом смысле подготовка к профессиональной деятельности – это процесс постоянного профессионального развития педагога, овладения опытом профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы позволил уточнить профессиональную компетентность как единство ключевой, базовой и специальной компетенций:

1) ключевые компетенции проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации и коммуникации;

2) базовые компетенции отражают специфику профессиональной деятельности. Для педагога-музыканта базовыми будут компетентности, необходимые для профессиональной деятельности в системе дополнительного образования детей;

3) отдельно стоит упомянуть, что специальные компетенции педагога-музыканта рассматриваются нами как достижение ключевых и базовых компетентностей в области музыкально-профессиональной деятельности [13; 15; 17].

Необходимо подчеркнуть, что перечисленные компетенции образуют структуру, которая индивидуальна для конкретного человека, эти компетенции формируются, проникая друг в друга, в процессе решения профессиональных задач с использованием определенных ресурсов. Исследователи отмечают, что важнейшей особенностью компетентности является ее принципиальная незавершенность, которая подразумевает постоянное пополнения опыта и самообразования, т.е. постоянное подтверждение компетентности [20].

Таким образом, выделенные педагогические подходы реализуются через принципы отбора содержания курсов повышения квалификации, а обучение педагогов имеет конкретную цель и задачи, а также ряд характерных особенностей. В связи с чем при организации учебного процесса курсов мы опираемся не только на традиционные принципы обучения (наглядности, доступности, системности, последовательности и т.д.), но и на специфические принципы, характерные именно для обучения (подготовки) педагогов.

Организационный компонент курсов повышения квалификации представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях ИОС, которая рассматривается нами как системный способ организации совместной деятельности слушателей курса и преподавателя [7; 13; 15]. Технология подготовки включает 3 этапа:

1-й этап предполагает погружение в деятельность, постановку цели, планирование: проведение лекционных занятий, а также обучающих семинаров и мастер-классов с ведущими специалистами в области МКТ и ЭМИ: проведение лекционных занятий, которые способствуют осмыслению новых целевых структур, связанных с освоением средств МКТ и ЭМИ, а также обучающих семинаров и мастер-классов с ведущими специалистами в данной области. В процессе обучения происходит активное профессиональное взаимодействие педагогов в ИОС.

2-й этап предполагает реализацию решения профессиональных задач: формирование практических навыков и умений, связанных с освоением технических параметров и возможностей ЭМИ, практическую работу с функциями; созданием творческого продукта; освоение методики преподавания ЭМИ в УДОД; а также способствует пониманию педагогом эффективности профессиональной деятельности в ИОС.

3-й этап – рефлексивный, позволяет педагогу анализировать профессиональную деятельность; способствует формированию умения осознавать и изменять характер профессиональной деятельности в ИОС.

При организации курсов применяются разнообразные формы и методы обучения. В этой связи одним из главных условий стало применение технических средств – компьютера и клавишных синтезаторов [21; 22; 23]. Так, именно эти средства открывают доступ к необходимой информации, совершенствуют процесс обучения, расширяют формы, возможности и технологии [24]. Например, при организации обучения на курсах используются активные методы: дискуссии, обучающие и тематические семинары; метод работы в малых группах; мастер-классы. Большое внимание при этом уделяется планированию самостоятельной работы слушателей: так, например, задания, дидактические материалы, алгоритмы выполнения практических работ были собраны в кейсы, материалы работ слушателей, информационные и методические материалы размещены на интернет-платформе «Musica Integra».

Активные методы обучения строятся на:

- использовании имеющихся знаний и умений слушателей: знания теории музыки, гармонии, основ инструментоведения, музыкальной формы;
- групповой форме организации образовательного процесса: занятия проводятся в группах и малых группах, принцип подхода – индивидуальный;
- деятельностном подходе, предполагающем активную познавательную деятельность обучающегося, самостоятельный поиск решений проблемы на повышенном уровне усилий;
- творческом характере обучения, предполагающем занятия музыкально-творческой деятельностью;
- направленности на практическую деятельность;
- разные виды коммуникации: преподаватель – слушатель курсов, слушатель – слушатель, слушатель – специалист-музыкант; субъект – субъектные отношения как между преподавателем и обучающимися друг с другом, так и через учебную группу;
- интерактивность предоставляют компьютеризированные интерактивные музыкальные синтезаторы;
- рефлексии: самооценка слушателя, совместное обсуждение результатов творческих работ коллег.

Использование активных методов обеспечивает эффективное участие в учебном процессе слушателей курсов с разным уровнем подготовки, а также дает возможность непрерывного контроля со стороны преподавателя за процессом усвоения учебного материала. Целесообразно использование активных методов на всех этапах подготовки: во время усвоения нового материала (лекция, проблемная дискуссия и др.); в период закрепления нового материала (тест, выполнение заданий); в период формирования знаний и навыков (выполнение творческих и практических работ).

При организации курсов мы используем системный подход, применяем разнообразные формы и методы обучения. В этой связи одним из главных условий стало применение технических средств – компьютера и клавишных синтезаторов. Именно эти средства открывают доступ к необходимой информации, совершенствуют процесс обучения, расширяют формы, возможности и технологии. Используются активные и интерактивные методы: дискуссии, обучающие и тематические семинары; метод работы в малых группах; мастер-классы.

Музыкальное образование, трансформируясь с учётом потребностей развивающейся высокотехнологичной творческой образовательной среды, меняет ряд привычных канонов музыкально-образовательных систем, таких, например, как обязательная трёхступенчатая система профессионального музыкального образования в России, обязательное обучение исполнительскому мастерству на классическом музыкальном инструменте и др. Цифровая образовательная среда, цифровые музыкальные инструменты формируют новые способы получения профессиональных знаний музыкантами на всех уровнях и ступенях музыкального образования.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить важность использования принципиально нового подхода к проведению курсов повышения квалификации: эффективность предложенных методических, педагогических и организационных условий подготовки к профессиональной деятельности педагогов системы дополнительного образования детей, внедрение новых форм и технологий обучения и формирование на их основе качественно новых результатов.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство:* материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
2. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
3. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
4. Дедюхина О.В. *Индивидуальная образовательная деятельность педагога-музыканта*. Available at: https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/pedagogicheskij-opyt/1860-individualnaya-obrazovatelnaya-deyatelnost-pedagoga-muzykanta
5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. *Теория обучения в информационном обществе.* Москва: Просвещение, 2011.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
7. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Information Educational Environment as a Resource for Advancing a Teacher-Musicians Skills in the Additional Children Education System. *Revista Conrado.* 2020; Vol. 16; № 74: 38 – 44.

8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
10. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 233 – 239.
11. Чернобай Е.В. *Особенности профессиональной деятельности учителя в современной информационной образовательной среде*. Available at: www.sevcbs.ru/joomla/index.php?option=com_content&view
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
13. Давлетова К.Б. Цифровой клавишный синтезатор в системе обучения педагогов-музыкантов УДОД. *Современное музыкальное образование – 2016*: материалы XV Международной научно-практической конференции Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 356 – 261.
14. *Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»*. Приказ Министерства труда и социальной защиты 8.09.2015 г. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
15. Давлетова К.Б. Информационно-образовательная среда как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 5 (60): 231 – 35.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016; Т. 2.
17. Давлетова К.Б., Новикова Л.П. Подготовка к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования в информационной образовательной среде. *Поколение нового тысячелетия: стратегии воспитания детей и молодежи в системе ДОД Санкт-Петербурга*. Санкт-Петербург, 2019.
18. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития*: монография. Москва: Академия, 2007.
19. Радионова Н.Ф. Непрерывное образование как условие и средство личностно-профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей. *Университетское образование современного педагога*: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
20. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Непрерывное профессиональное образование педагогов: возможности педагогического университета. *Преемственность в сфере профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации в условиях опережающего требования Республики Казахстан и РФ*: материалы МНПГ. Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по СКО», 2016.
21. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and ResearcheS. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
22. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 293 – 294.
23. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
24. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
2. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
3. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
4. Dedyuhina O.V. *Individual'naya obrazovatel'naya deyatel'nost' pedagoga-muzykanta*. Available at: https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/pedagogicheskij-opyt/1860-individualnaya-obrazovatelnaya-deyatelnost-pedagoga-muzykanta
5. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. *Teoriya obucheniya v informacionnom obschestve*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
7. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Information Educational Environment as a Resource for Advancing a Teacher-Musicians Skills in the Additional Children Education System. *Revista Conrado*. 2020; Vol. 16; № 74: 38 – 44.
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
10. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
11. Chernobaj E.V. *Osobennosti professional'noj deyatel'nosti uchitelya v sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj srede*. Available at: www.sevcbs.ru/joomla/index.php?option=com_content&view
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
13. Davletova K.B. Cifrovoj klavishnyj sintezator v sisteme obucheniya pedagogov-muzykantov UDOD. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016*: materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 356 – 261.
14. *Professional'nyj standart «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh»*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity 8.09.2015 g. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/
15. Davletova K.B. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak resurs podgotovki k professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 5 (60): 231 – 35.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016; T. 2.
17. Davletova K.B., Novikova L.P. Podgotovka k professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya v informacionnoj obrazovatel'noj srede. *Pokolenie novogo tysyacheletiya: strategii vospitaniya detej i molodezhi v sisteme DOD Sankt-Peterburga*. Sankt-Peterburg, 2019.
18. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya*: monografiya. Moskva: Akademiya, 2007.
19. Radionova N.F. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie i sredstvo lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogicheskih kadrov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Universitetskoe obrazovanie sovremennogo pedagoga*: sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
20. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie pedagogov: vozmozhnosti pedagogicheskogo universiteta. *Preemstvennost' v sfere professional'noj podgotovki pedagogov i povysheniya kvalifikacii v usloviyah operezhayuschego trebovaniya Respubliki Kazahstan i RF*: materialy MNPG. Petropavlovsk: filial AO «NCPK «Orleu» IPK PR po SKO», 2016.
21. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and ResearcheS. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
22. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
23. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
24. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-338-340

***Mitskevich M.V.**, teacher of additional education, Center for Extracurricular Work "Academic" of Kalininsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

ABOUT TEACHING COMPUTER MUSIC TO STUDENTS OF COMPOSITION FACULTIES OF CONSERVATORIES AND MUSIC ACADEMIES. The relevance of the chosen topic is due to the need for a thorough study of vast possibilities of music and computer technologies. The article outlines areas of training of composers in the field of electronic musical composition in the process of their training in conservatories and academies of music. The problems in mastering

modern digital musical instruments, a musical computer, as well as the skills of practical possession of computer resources, sound stations, the basics of musical sound engineering are considered. The author of the article proposes to discuss the course “Composition on a computer” as one of the elements of training future composers in creative universities, aimed at high-quality mastery of modern musical and computer tools for their use in professional creative and pedagogical activities.

Key words: **musical education, composition, musical computer, music computer technologies, sequencer, synthesizer, electronic musical instrument.**

М.В. Мицкевич, *педагог дополнительного образования Центра внешкольной работы «Академический» Калининского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

О ПРЕПОДАВАНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМ КОМПОЗИТОРСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ КОНСЕРВАТОРИЙ И АКАДЕМИЙ МУЗЫКИ

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью досконального изучения обширных возможностей музыкально-компьютерных технологий. В статье обозначены направления подготовки композиторов в области электронной музыкальной композиции в процессе их обучения в консерваториях и академиях музыки. Рассмотрены проблемы в овладении студентами-музыкантами современными цифровыми музыкальными инструментами, музыкальным компьютером, а также навыками практического владения компьютерными ресурсами, звуковыми станциями, основами музыкальной звукорежиссуры. Автором статьи предлагается к обсуждению курс «Композиция на компьютере» как один из элементов подготовки будущих композиторов в творческих вузах, направленный на качественное овладение современными музыкально-компьютерными средствами для их использования в профессионально-творческой и педагогической деятельности.

Ключевые слова: **музыкальное образование, композиция, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии, секвенсор, синтезатор, электронный музыкальный инструмент.**

Мощное развитие музыкально-компьютерных технологий [1 – 3], электронных музыкальных инструментов [4], имеющих неограниченные возможности, привело к тому, что музыкальная композиция на компьютере, на удивление быстро проложившая себе путь в мир музыкального искусства, стала не только популярна, но и незаменима во многих сферах музыкальной индустрии.

По сути, компьютерная композиция – это целый спектр синтеза звука на персональном компьютере (ПК) [5; 6]. Её многогранность, безграничность в совершенствовании, глобальная применимость стали поводом к созданию и внедрению совершенно нового курса **«**Композиция на компьютере» (или «Композиция на ПК»). Это, по сравнению с другими музыкальными направлениями, самое молодое направление и в то же время самое многофункциональное, многоплановое, универсальное.

Главная цель курса «Композиция на компьютере» – восполнить пробел в существующем музыкальном образовании в области компьютерной музыкальной композиции.

Задача курса **–** на основе современных программ-секвенсоров Sibelius, Cubase, FL-Studio научить студентов работать со звуком, тембром. Помогать созданию индивидуальной тембровой драматургии в сочинении музыки. Изучать особенности влияния тех или иных звуковых связей и их частот в акустическом пространстве, а также в работе с тембровыми архивами и VST-инструментами. Научить разбираться в различных течениях современной танцевальной, например, «beat-music» (и не только танцевальной) музыки.

Актуальность курса «Композиция на компьютере» состоит в том, чтобы внедрить в широкую музыкально-педагогическую практику преподавание музыкальной композиции на ПК как относительно новое направление для российской системы музыкального образования. И сделать это в свете того, что именно компьютерная музыка на сегодняшний момент занимает огромное пространство в российской музыкальной индустрии [7; 8]. Различные виды музыкально-компьютерной композиции мы можем услышать в фонограммах популярных исполнителей, в различных жанрах танцевальной музыки, академической современной композиции, в которой используются все возможности сочетания тембров, становится возможным работа над детальной проработкой звука, как и с тембром, и даже современные течения в джазовой музыке не обходятся без применения музыкально-компьютерных технологий.

То есть можно констатировать тот факт, что именно компьютерная музыка в реалиях российской массовой культуры претендует сейчас стать наиболее популярным направлением в музыкальной индустрии.

В настоящее время, к сожалению, наблюдается насаждение массовой музыкальной культуры через средства массовой информации (СМИ), в которой незатейливые ритмические конструкции обрамлены мелодией, построенной на ограниченном наборе музыкальных средств. Поэтому одной из основных целей обучения по курсу «Композиция на ПК» является его направленность на то, чтобы расширить границы восприятия и понимания студентом музыкальной культуры.

В рамках курса не ставится цель противопоставлять друг другу популярную культуру и шедевры мировой классики. Для гармоничного развития обучаемого, считаю, должен быть выбран другой путь. Со студентами нужно выбрать, прежде всего, курс оригинальной аранжировки, изучать попутно классический курс музыкальных форм, который в дальнейшем призван помочь привить хороший музыкальный вкус, научиться разбираться в классических формах, и сочинять свою оригинальную музыку в таких музыкальных формах, используя неограниченные возможности компьютерных средств. Овладение инструментарием классической музыкальной композиции также является полезным в развитии полифонического и ансамблевого мышления, которое так необходимо при сочинении музыки на компьютере.

Нужно отметить, что сейчас в значительной степени утеряна традиция восприятия музыки по горизонтали, способность одновременно слышать многоголосие. Все это приводит к снижению общей музыкальной культуры и трудностям в восприятии достижений музыкальной классики. Многослышание, ансамблевые, импровизационные навыки, подбор по слуху просто необходимы для сочинения музыки на компьютере. С одной стороны, в изучении классических понятий традиционной композиции, таких как музыкальная форма, законы классической гармонии и полифонии свободного стиля. С другой стороны, в освоении современных направлений электронной музыки, таких как «эмбиент», «транс», «хаус», «драм энд басс», «бар икс сайд», «хип-хоп», «чиллаут» и т.д. и законов их композиции, которые помогут студентам сочинять собственную оригинальную музыку. Таким образом, обучаемые получают разностороннее музыкальное и композиционное образование, возможность разбираться в любой музыке, любых направлений, стилей и веков и при этом использовать неограниченные возможности компьютерной композиции. Представляется, что классическая композиция для акустических инструментов уступает место новым, более оригинальным формам. Тем более что для исполнения собственных сочинений, выполненных средствами компьютерной композиции, не надо созывать огромное количество музыкантов. Часто может быть достаточным использование мощного музыкального компьютера композитором, личный талант которого и творческие способности позволяют ему создавать оригинальные музыкальные произведения, наполненные особенным смыслом и имеющие оригинальную художественную идею и её воплощение. Чем оригинальнее композиция, чем интереснее инструментовка, тем больше слушателей привлечет такая музыка.

В классе компьютерной композиции сейчас весьма популярно делать обработки классических произведений – аранжировки на музыкальном компьютере. Ярким примером является обработка современными средствами компьютерной композиции такой прекрасной и совершенной музыки, как произведения И.С. Баха или отдельных тем из произведений композитора, вариации на которые, написанные в современных музыкальных стилях, звучат настолько актуально и современно, что трудно поверить, что этой музыке уже несколько веков. Но упускается огромный пласт иных возможностей работы со звуком как с самостоятельным явлением, когда сам тембр приобретает независимую форму (см., например, в работах [9 – 11]), возможности звукотембрального программирования позволяют моделировать процесс музыкального творчества [12; 13]. В дальнейшей работе со звуком мы можем выстраивать свои концепции линеарности и даже синестетический концепт (см. работы [14 – 16]). Становится возможным с помощью музыкального компьютера обозначить совершенно четкую связь во времени тех или иных музыкальных объектов и даже запрограммировать им такую возможность, в которой модуль может начать свободно импровизировать данным материалом во время исполнения, а порой даже и включать в этот процесс совершенно новые звучания.

Объектом изучения курса «Музыкально-компьютерная композиция» является виртуальные музыкальные программы Cubase, Sibelius. С помощью этих

программ можно реализовать все основные операции, необходимые для создания музыкальной композиции:

- записать аккомпанемент, используя встроенные или подключаемые синтезаторы (VST-инструменты);
- выполнить запись с микрофона и отредактировать ее;
- преобразовать спектр и динамический диапазон аудиосигнала;
- обработать его эффектами, применяя встроенные и подключаемые DX- и VST-плагины;
- свести композицию в стереофоническом формате.

Cubase – это целая «музыкальная фабрика», скрытая в корпусе компьютера. Такая фабрика, где имеется все необходимое для производства собственной оригинальной музыки. Здесь можно обучаемым вдоволь поруководить цехом заготовок-паттернов, сборочным конвейером, позволяющим из разнокалиберных деталей собрать скелет будущей композиции, участком наладки, где с помощью точных инструментов (обработок и эффектов) выявляются, измеряются и шлифуются все шероховатости. Можно даже организовать взаимодействие со смежными программами, экспортируя проект в другие музыкальные редакторы и выполняя там отдельные этапы работы.

Идеология программы Cubase предполагает, что пользователь программы не обременен знаниями в области теории музыки. Удивительно, но разработчики этой музыкальной студии ухитрились обойтись вообще без нот как таковых. О музыкальной сущности Cubase напоминают в явной форме лишь виртуальные клавиатуры, спрятанные в пошаговом секвенсоре, и редактор отпечатков клавиш.

Достоинством программы Cubase является и тот факт, что в нее входит много различных плагинов.

Музыкальную информацию в Cubase можно представлять в формах, традиционных для профессиональных виртуальных студий (например, в виде отпечатков клавиш и графиков-огибающих). Программа Cubase богата самыми разными, в том числе уникальными, встроенными синтезаторами, в которых реализованы непростые для понимания неподготовленного музыканта методы синтеза, такие как FM-синтез (синтез на основе частотной модуляции), RM-синтез (синтез на основе кольцевой балансной модуляции), гранулярный синтез (синтез на основе комбинирования коротких фрагментов сэмплов). Программа Cubase позволяет в полной мере использовать DX- и VST-плагины (эффекты и обработки), DX- и VST-инструменты (виртуальные синтезаторы, сэмплеры).

Все вышеизложенные обстоятельства привели к тому, что применять Cubase на уровне интуитивного восприятия элементов интерфейса трудно, и поэтому появилась необходимость в создании курса, разъясняющего студентам суть работы с этой интересной программой. Этот курс поможет также и заинтересованным детям узнать о существовании удивительного мира программ и не только обучиться работе с ними на начальном уровне, но и постигнуть секреты музыкального мастерства.

Библиографический список

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; T. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
3. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
4. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 233 – 239.
5. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
6. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2016; Т. 2.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
8. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; № 4: 95 – 100.
10. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
11. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
12. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 293 – 294.
13. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship.* 2018; № 4 (33): 55 – 64.

References

1. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; T. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
3. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
4. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
5. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 2016; T. 2.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
8. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; № 4: 95 – 100.
10. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
11. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
12. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
13. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
16. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship.* 2018; № 4 (33): 55 – 64.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-341-343

Mitskevich M.V., *teacher of additional education, Center for Extracurricular Work "Academic" of Kalininsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

FILM MUSIC: EXPERIENCE OF MUSICAL-TECHNOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION. The article analyzes the role and significance of musical-technological, methodological and, in general, pedagogical interaction between students studying at the St. Petersburg State Institute of Film and Television and the St. Petersburg State Rimsky-Korsakov Conservatory. The author of the article describes experience of creative practice by students of two universities, examines processes of film production, creating a musical composition in the synesthetic space of music and film production. Methodological aspects of the process of supporting such interaction are analyzed. The main artistic principles are formulated and the role, place and significance of the inclusion of each art form in the general sphere of professional activity are discussed.

Key words: **music education, students, music, cinema, composer, film director, sound engineer.**

М.В. Мицкевич, *педагог дополнительного образования Центра внешкольной работы «Академический» Калининского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: marcmitskevich@gmail.com*

КИНОМУЗЫКА: ОПЫТ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье анализируется роль и значение музыкально-технологического, методического и педагогического взаимодействия между студентами, обучающимися в Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова. Автором статьи описывается опыт прохождения творческой практики студентами двух вузов, рассматриваются процессы кинопроизводства, создания музыкальной композиции в синестетическом пространстве музыки и кинопроизводства; анализируются методические аспекты процесса сопровождения такого взаимодействия; формулируются основные художественные принципы, обсуждается роль, место и значение включения каждого вида искусства в общую сферу профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **музыкальное образование, студенты, музыка, кино, композитор, кинорежиссер, звукорежиссер.**

С 2018 года между Санкт-Петербургским государственным институтом кино и телевидения и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова заключен договор о сотрудничестве. В рамках договора проводились лектории и семинары, творческие встречи. Студентам был предложен разносторонний взгляд на взаимодействие двух направлений – музыки и кино. В новой творческой среде началась активная работа над написанием музыки к уже существующим кинолентам выпускников Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения. Многие музыканты впервые столкнулись с проблемами данного жанра, когда необходимо было в достаточно краткие сроки представить готовый материал своим руководителям и кинорежиссерам. Все сложности и проблемы для неопытных еще музыкантов поначалу видятся не в написании музыки «по желанию» самого автора, но сама возможность оттолкнуться от образа (картинки) уже созданного интеллектуального труда режиссера, целостной драматургической линии сюжета и героев. Композитору требуется некоторое время, чтобы разобраться с сюжетом и понять суть и множественные логики предлагаемые режиссером в самом сценарии. Ему предстоит трудоемкое погружение в суть самой картины, разобрать все по частям, сформировать форму и концепцию музыкальной ткани. Этот процесс в зависимости от принципов и условий характера проекта должен либо помочь обрести всем сюжетным мотивам новые краски и логику взаимосвязей действия, либо проявить свои собственные, независимые от сюжета черты, но обрести новые смыслы и рождения иной драматургии. Концепция же оживления героев выразительными средствами представляется обычно в классической форме как лейтмотив для индивидуализации каждого персонажа. А также имеется работа третьего плана – фоновая музыка, не относящаяся вплотную к самой идеи и замыслам панорамной линии. Это есть небольшие участки времени, в которых композитору удается или не удается сплотить фазные точки кино. Режиссер всегда оставляет «живые» связывающие межстрочные пробелы, тем самым давая другим участникам возможность воссоздания полноты картины, любым способом определяющую их как полноценных художников, воплощающих свои мысли и взгляды, выкристаллизовывающих собственный почерк или манеры написания музыки. Ко всему прочему, было предложено работать и со звукорежиссерами. Обработка и оформление звукового материала стала необходимым элементом построения звуковой конструкции, являющейся проекцией образности музыкального мышления. Звукорежиссер всегда мыслит работу целыми лонгированными блоками, в которых нужно проводить кропотливую, по большей части именно слуховую работу. Здесь и деятельность над целым звуковым пространством, шумовыми эффектами, тембрами, динамикой. Так называемая работа над «sound» идет во взаимодействии и с композитором, и с режиссером. И всегда именно в этой стадии проектировки всей ленты наступают болезненные моменты для всех участников. Возможные подвижки, урезания, добавления и доработки не оставляют равнодушным никого. Каждому участнику хочется сохранить максимально целостно свою концепцию. Но в споре всегда рождается некая истина. К этому должен быть подготовлен каждый работающий в своем ремесле.

Наряду с созданием музыкантами звуковой жизни кино кинорежиссерам поставлена не менее сложная задача с выбором более подходящего варианта из предложенных. И уже в конечном итоге собрать всю информацию воедино, представить на суд публике. Сам автор кино всегда выступает коммуникатором всех идей, как луч волны, описываемый физическими процессами как «волновая поверхность», что и есть поверхность, проведенная через равновесные положения частиц среды, совершающих колебания в одинаковой фазе. В ином же случае картина не состоится вовсе, если все факторы не соберутся воедино или какое-либо звено окажется слабым, несостоятельным по отношению к ней. Можно добавить, что здесь каждый выступает в роли закадрового актера, которому предстоит трепетно и с полной отдачей влиться в этот священный процесс.

Следует сказать, что данная практика служит не только образовательным постаментом в неизвестных раннее областях, но и выступает большим связывающим коммуницирующим форумом, в котором находят важнейшие профессиональные контакты для дальнейшей перспективной совместной деятельности, а также служит созданию прочных многоуровневых связей и отношений.

Музыкантам, как и режиссерам, данная практика стала дополнительным вспомогательным плацдармом не только в образовательной сфере, но и в приобретении важнейших профессиональных контактов для дальнейшей перспективы совместной деятельности.

Кинорежиссура представляет собой целый спектр научных знаний в самой широкой области применения их на практике. Фильм – это всегда творческое и техническое решение и задача режиссера состоит в том, чтобы тот как можно чаще принимал решения правильно. В одном из своих интервью кинорежиссер Стенли Кубрик сказал следующее: «Режиссер – это машина, генерирующая идеи и стиль». Прежде всего, нужно отталкиваться именно от этих правильных и привычных уже определений. На практике же не всегда видно, что задачи, стоящие перед режиссёром, выполнены именно так, как требует наука или массовый зритель. Кинорежиссер по определению является «человеком поиска». Конечно же, режиссеры все разные. У каждого свой взгляд на вещи, события и происшествия вокруг него. Человек, находящийся в поиске, всегда погружается в заинтересовавшую его историю достаточно глубоко, с большим интересом разглядывая каждую мелочь, не желая упустить что-то очень важное для него самого. В этом и есть суть творчества. Соглашусь, что для каждого автора, прочесть поистине хорошую историю – это невероятная удача. Это находит в его сердце, прежде всего, эмоциональный отклик. Такая реакция сродни чувству влюбленности. Но как это часто бывает, возникает множество вопросов по поводу выбора той или иной истории и событий. Режиссер всегда должен понимать, какую цель он преследует. Что именно он хочет рассказать и показать зрителю. Эти самые истории – они разные. Каждая не может понравиться абсолютно всем, здесь возможны варианты от удивления до испуга, отвращения до восторга и прочая реакция, у каждого абсолютно своя, собственная. Но сама суть отснятого материала всегда дает повод рассмотреть работу намного шире, чем простым обывательским взглядом. Всегда можно зацепиться за какие-либо мелочи, определяющие драматургию сюжета. Повестись на авторские уловки, воплощенные способом передачи символического пространства. Здесь можно говорить и о самом выборе и способе подачи этой идеи или истории. И чем она изящнее и новее, тем будет интереснее воспринимать данную информацию с экрана. Как и все творческие деятели, режиссер разговаривает через свои картины со зрителем. Он должен осознанно вести и даже уводить внимание в течение всей линии, до самого конца. В самой основе кинопроизводства всегда лежит понимание целей и целого ряда задач. Эти задачи разделены на этапы. Первым этапом является подготовка, которая начинается еще задолго до самих съемок. На данном этапе создается сценарий, идет подборка актёрского состава, планируется расписание съемок,

шьются костюмы, выбирается натура, подготавливаются декорации, дополнительно решаются различные организационные моменты. Второй – производство фильма – это и есть его съёмки. Это самый длительный этап. Заключительный этап – монтаж ленты, редакция, озвучка и другая обработка отснятого материала. Но часто бывает так, что уже отснятый материал к моменту монтажа фильма бывает умнее режиссера. Нужно уметь вслушиваться в то, о чем говорят сцены и монтажные куски, которые живут уже своей жизнью, далекие от самой задумки автора. Большому профессионалу необходимо отталкиваться не от интуитивного творчества, а наоборот, от рационального и конструктивного в построении воздействующих друг на друга элементов. Самым важным элементом является предварительный расчет и анализ структуры. В рассказах Сергея Эйзенштейна о кино им было дано самое важное и краткое определение о сущности самовыражения в этом деле вообще, что нельзя начинать работу над фильмом, если себе не представляешь ясным – «зачем». И если режиссер не может представить свою историю и концепцию полноценно, следует как можно детальнее разобраться в ней, проанализировать материал. Но сегодня на деле в работах молодых кинорежиссеров наблюдается некая поверхностная фабула, уход от классических принципов построения формы и структуры создаваемого фильма. Такие ленты имеют место быть. Во многом это лишь только определяется начальным этапом становления в профессии. Но многим удается достичь понимания и любви широкой публики. Такая вот «неправильность» обретает новую закономерную сферу, что позже определяется историками киноискусства как новый вид или жанр. И все-таки в статье будет рассматриваться именно классический подход и к сюжету фильма, о котором пойдет речь немного дальше, и о том, как он воплощался поэтапно следующими участниками: кинорежиссер – композитор – звукорежиссер.

Озвучивание фильма, композиция – не менее важная сфера для работы над фильмом, а порой даже и ведущая. Отметим, что существующие подходы к синтетическим видам искусства имеют фундаментальные основы, изучению которых посвящены исследования учёных (см., например, работы [1 – 5]). Сформировавшие в течение ряда лет подходы к созданию музыкальных композиций с опорой на новые виды и формы работы со звуком [6; 7; 8], на использование нового (цифрового) инструментария [9; 10], на современные музыкально-компьютерные технологии [11; 12], на различные способы музыкального программирования [13; 14] и моделирования процесса музыкального творчества [15; 16; 17] как нельзя более способствуют развитию данного направления творчества. В истории киноиндустрии есть немало фильмов, в которых музыка играет роль чуть ли не самого главного «персонажа» или вовсе перетягивает на себя все внимание и становится главным двигателем сюжета. Отчасти это берет свое начало от таких театральных жанров, как опера, оперетта, мюзикл и другие. Предшествующий кино музыкальный театр внес свои коррективы в основы драматургии и в связи с сюжетной линией. Композиторы смело привносили в развивающийся театр свои идеи, тем самым дав новый виток и высвободив театр от стереотипов и сложившихся клише. Именно музыкальный театр послужил основой кинематографии. Его законы плотно укрепили роль музыки в кино, и она получила самую разностороннюю функцию. Но со временем роль самого композитора немного утратила свое значение. Появились музмейкеры и прочие музыканты – медийные лица. В их задачу входит не только позаботиться о качестве нового сочиненного материала, но и об аранжировке, что требует звукорежиссерских навыков. В качестве примера стоит упомянуть яркие кинокартины, в которых четко прослеживается логика построения драматургической линии режиссером, где ведущим элементом является именно музыка. Так, картина японского кинорежиссера и сценариста Канэто Синдо «Голый остров» 1960 г. убедительно доказывает в течение полуторачасового просмотра, что музыка – это важный связующий «герой», который дает нам понимание о всех персонажах и творимой ими истории. Другой случай же представлен в работе новосибирского композитора Андрея Попова в его авторской работе «Этюд № 5», в которой музыка взяла на себя роль больше звукорежиссерскую, где различный набор звуков составляет картину целого. Автор рисует графическую картину, в ней и проявляются различные смыслы именно под давлением «звукомузыки». Звук передает форму геометрических фигур, звуки шумового характера и всего того, что происходит на экране. Но без именно этого конкретного музыкального материала данная работа утратила бы всякий смысл. Третьим же примером можно назвать так называемые яркие музыкальные образы, что рисует композитор. И без данной музыки фильм также теряет свою изюминку. По звучанию данных отрывков из знаменитых кинокартин можно со всей уверенностью сказать, какой именно киноленте она принадлежит. Многие композиторы, проявив себя ярко в известных фильмах, порой надолго остаются верны своему стилю и жанру. Работа над проблемой звукозрительной структуры фильма всегда ведется композитором кропотливо и трудно. Музыкант так же, как и звукорежиссер, должен быть настоящим профессионалом, видеть структуру фильма, ясно и отчетливо представлять себе, где и в какой момент, что именно должно прозвучать. Но могут быть и ясные уместные паузы между разными музыками. Композитору отводится время на создание партитуры. Тот, в свою очередь, сначала должен подготовить определенные референсы или то, в каком ракурсе он мыслит, создавая музыкальное обрамление. После обсуждения и утверждения музыкального образа он приступает к основной работе. Задача состоит в том, чтобы и у музыки была своя форма и структура, в которой есть начало повествования, середина с кульминацией и заключение формы. В процессе создания работы именно он вправе определять основные и второстепенные роли музыкальных отрывков, спроектировать главную тему всего фильма и даже аранжировать свою музыку. Подбор музыкальных инструментов – это особый вид деятельности, здесь всегда может понадобиться помощь звукорежиссера. Выстраивание динамики, темпа, штрихов и других организующих картину процессов также может лечь на плечи звукорежиссера. Он в последний момент занимается правкой и добавлением спецэффектов, шумовых эффектов.

Практика работы с кинорежиссером и звукорежиссером дала довольно плодотворные результаты. Конечно, это большой опыт, в котором удалось творить нечто общее и грандиозное по масштабам. Работа эта была успешно закончена, выпущена в свет. Все члены творческой группы были удовлетворены результатом. Начало совместного пути было проложено достойно. Взаимосвязь кинорежиссера и композитора – всегда трудоемкий процесс, в котором обе стороны соблюдают достаточно жесткий регламент подготовки материала. Случается так, что у режиссера происходят правки своего отснятого куска от общего. В данном случае у композитора возникает целый ряд трудностей с переделыванием уже написанной музыки. Он ищет что-то новое, встраивая в процесс иные линии, которые, в свою очередь, начинают влиять на все происходящее. Меняется и образ готовых, уже выстроенных драматических структур общей партитуры. Вообще, приступать к написанию музыки сырой еще работы (фильму), как показала практика, особо не стоит. Это весьма тяжелый труд. Режиссер может в любой момент поменять все. Приходится возвращаться к самому началу, постоянно переосмысливать весь готовый материал, подстраивать и убирать лишнее, досочинять и воплощать новую логику, не особо сильно меняя стиль музыки. После всех правок и удовлетворения музыкой режиссером весь материал отдается звукорежиссеру. На данном этапе к работе приступает вполне беспощадная машина, у которой стоят совершенно иные задачи и планы на фильм. И, как это часто бывает, они не всегда готовы выстроить партнерский диалог. Звукорежиссер – это профессионал исключительно своего ремесла. Он не всегда адекватно понимает логику того, что же хотел воплотить композитор. Отсюда начинается и заключительный раздел создания фильма. К последнему можно отнести именно тот процесс, с которым сталкивается сам режиссер. Многое может звучать по-иному. И на удивление иных данная работа может приобрести либо удачный исход, либо остаться как практический опыт для всех участников. Данная практика служит мощным толчком для поиска новых творческих идей, контактов. Побуждает к стремлению развиваться по данному направлению. Киномузыка для студентов-музыкантов – очень важное направление, развивающееся и устремленное к поиску всегда чего-то нового. Музыкантам просто необходимо владеть знаниями компьютерных технологий, понимать процессы звукорежиссуры и программного обеспечения. Все ведущие композиторы, работающие в сфере киноиндустрии, владеют базовыми знаниями и широко разбираются в деталях сферы кино. В заключение можно добавить, что данная практика была введена в курс киномузыки достаточно вовремя. Было интересно и познавательно столкнуться с новым направлением, создавать совместный продукт творческой деятельности вместе с целым рядом талантливых и умных людей.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
2. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
3. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 2: 86 – 90.
4. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 21: 289 – 293.
5. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
6. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Электроника в музыкальном искусстве: веление времени. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 207 – 210.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
11. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.

12. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
14. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 7: 213 – 218.
15. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
16. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
17. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.

References

1. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
2. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
3. Gorbunova I.B. "`Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 2: 86 – 90.
4. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 289 – 293.
5. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
6. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. `Elektronika v muzykal'nom iskusstve: velenie vremeni. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 207 – 210.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
11. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
12. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 7: 213 – 218.
15. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
16. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
17. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-343-346

Pavlova L.E., *MA student, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies" of the Institute of Information Technologies and Technological Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: avgusta14@list.ru*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT TEACHER. The situation in modern education is characterized by the active use of e-learning technologies, distance educational technologies. The availability of open educational information resources has increased. During the forced remote distance learning, all efforts are aimed at ensuring the continuity of the educational process. Returning to classrooms, the teachers felt the need to rethink the possibilities and options for using digital educational technologies. Of particular importance are the changes associated with the organization of distance learning for music teachers, who were least prepared to conduct the educational process in the context of the implementation of e-learning and the widespread use of distance learning technologies. Practice has shown that the most optimal option for forming the readiness of a music teacher to conduct educational activities in a remote format is to create a professionally directed digital educational environment for a teacher-musician. The article deals with features of work of an electronic musical instrument teacher in the digital creative educational environment of a musician teacher, built on the basis of the use of modern music computer technologies.

*Key words***: information educational environment, electronic educational resources, tools for organizing distance learning, distance learning.**

Л.Э. Павлова*, магистрант, Учебно-методическая лаборатория института информационных технологий и технологического образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avgusta14@list.ru*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Ситуация в современном образовании характеризуется активным применением технологий электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Возросла доступность открытых образовательных информационных ресурсов. Во время вынужденного удаленного дистанционного обучения все усилия были направлены на обеспечение непрерывности учебного процесса. Вернувшись в классы, преподаватели ощутили необходимость переосмыслить возможности и варианты применения цифровых образовательных технологий. Особенное значение изменения, связанные с организацией дистанционных форм обучения, приобретают для преподавателей-музыкантов, которые оказались в наименьшей степени подготовленными к ведению образовательного процесса в условиях реализации электронного обучения и широкого применения дистанционных технологий. Практика показала, что наиболее оптимальным вариантом формирования готовности преподавателя музыкальных дисциплин к ведению образовательной деятельности в дистанционном формате является создание профессионально направленной цифровой образовательной среды преподавателя-музыканта. В статье рассмотрены особенности работы преподавателя электронного музыкального инструмента в цифровой творческой образовательной среде, построенной на основе использования современных музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: **информационная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, инструменты организации удаленного обучения, дистанционное обучение.**

Опыт, приобретённый в результате дистанционного обучения всеми субъектами образовательной среды, дает возможность пересмотреть, переосмыслить вариативность цифровой образовательной среды. Перспективы применения электронных образовательных ресурсов в музыкальном образовании открывают фактически безграничный спектр для деятельности современного преподавателя. Осмысление перспективных вариантов применения, имеющих существенные отличия в сравнении с традиционными, способствует принятию преподавателем решений о необходимости внесения изменений в профессиональную деятель-

ность в стремительно развивающейся цифровой образовательной среде. Сегодня знания растут с новой скоростью. А это, в свою очередь, означает, что мы формируем свою действительность целиком на основе нашего знания. Жизнь требует постоянного критического и кардинального переосмысления идей, лежащих в фундаменте современной цивилизации. Основа конкуренции в области образования – информация, доступная глобально. Новые технологии дают ключ к всё более грандиозному объему информации. Но превратится ли все увеличивающийся поток информации в настоящие знания? Здесь масса вызовов, которые постоянно множатся. Механизмы передачи знаний сегодня находятся в руках всё меньшего количества людей, а распространяемые ими лозунги все чаще пропагандируют монокультуру потребления. Когда эта культура восхваляется как единственная, к которой нужно стремиться, то это способствует сохранению и даже укреплению экономического неравенства. Кроме того, в таких условиях все большее количество людей остается за границами круга сведущих. Те знания, которыми они владели когда-то, сегодня уже не столь востребованы. Так, согласно проводимым исследованиям, сегодня более трети знаний, полученных в вузовском образовании, устаревают сразу же по окончании процесса обучения (см., например, работы [1; 2; 3]). Жизнь динамичнее, чем процесс развития (и особенно – использования) новых педагогических и образовательных технологий. Обостряется проблема обновления современных знаний у самих носителей профессионального опыта – преподавателей. А для каждого человека, в частности, это означает, что он должен быть готов повышать свою квалификацию и получать новые знания непрерывно, постоянно работать над собой и развивать в себе способности, которые позволили бы ему быстро приспособиться к смене ситуации и эффективно и оперативно адаптироваться к новым условиям.

Наряду с формированием предметных знаний речь идет и о так называемых «soft skills» [4], то есть гибкости, способности работать в команде, самостоятельности, умении решать проблемы, выносливости, мобильности, культурной и интеркультурной компетентности. Однако, как это ни парадоксально, именно наука и техника являются, возможно, самыми важными источниками растущей открытости и, соответственно, неопределенности современных общественных отношений. Сегодня можно найти много разных парадигм, прогнозов, которые утверждают, что руководство, планирование и прогнозирование становятся все более сложными, а общество – чем дальше, тем все более хрупким, и ответственность за это возлагается как на глобализацию (о которой все еще много спорят), так и на потерю власти – вследствие все ускоряющегося роста и распространения знаний. Общество будущего – это мир бурного приращивания знаний. В этих условиях концепция образования рассматривает идеал образованности через знание и *познание*. Образование является способом передачи социально-культурного опыта человечества, одним из основных компонентов которого является наука. Она и создает для образования новые способы и методы мышления, формирует все более эффективные инновационные модели и стратегии его развития. Современным идеалом познания мира в образовании стало получение максимально точного, доказательного знания, а целью познания человека – формализованный образ мира, который передает основное содержание накопленных знаний и систему взглядов, расширяющих взаимодействие человека с внешним материальным миром. Сейчас специалисты и эксперты акцентируют внимание на том, что глубокая фундаментальная подготовка и научная работа спасут современное образование. Но развитие образования и исследовательский процесс в науке преследуют разные цели [5].

Особенное значение приобретают для преподавателей-музыкантов, которые оказались в наименьшей степени подготовленными к ведению образовательного процесса в условиях реализации электронного обучения и широкого применения дистанционных технологий, изменения, связанные с организацией дистанционных форм обучения и новых образовательных потребностей в Школе цифрового века (см., например, работу [6]). Практика показала, что наиболее оптимальным вариантом формирования готовности преподавателя музыкальных дисциплин к ведению образовательной деятельности в дистанционном формате является создание профессионально направленной цифровой образовательной среды преподавателя-музыканта. Рассматривая специфику работы преподавателя-музыканта в цифровой творческой образовательной среде, будем акцентировать внимание на особенностях ведения учебной деятельности преподавателя электронного музыкального инструмента [7; 8], во многом определяющей и предвосхищающей новые подходы и методы ведения образовательной деятельности, построенной на основе использования цифровых и современных музыкально-компьютерных технологий [9; 10].

Что такое информационная образовательная среда для преподавателя электронного музыкального инструмента? Какие ресурсы должны быть задействованы? Что может помочь в профессиональном развитии преподавателя? Новая реальность ставит перед современным преподавателем вопрос о непрерывном процессе получения знаний. Это важно для работы, для гармоничного существования в профессии. В информационно-образовательную среду профессиональной деятельности преподавателя входит много аспектов: это и коммуникационные ресурсы, и цифровые платформы, и сайты, и электронная почта, и цифровые доски, и многое другое. Для проведения успешных занятий дистанционно необходимо задействовать все цифровые возможности. Так, например, месседжеры VK и WhatsApp полезны для организации взаимодействия как с коллегами, так и с учениками и их родителями. На базе цифровой платформы удобно проводить занятия офлайн с подробными инструкциями, тестами и видеоматериалами. Занятия онлайн удобно проводить либо в Skype, либо в Zoom. Сайт для организации занятий, лекций и концертов онлайн может быть незаменим в работе преподавателя. С помощью цифровой доски Padlet можно знакомить с полезными материалами, организовывать концерты. На базе Core можно делать уроки с различными видами электронных ресурсов.

Однако одной из наиболее значимых проблем ведения занятий по музыкальным дисциплинам удалённо (процессе реализации образовательного процесса в детской школе искусств и особенно – на начальном этапе процесса обучения) остаётся проблема качества проведения как индивидуальных занятий по обучению исполнительскому мастерству игре на специальном (в нашем случае – электронном) музыкальном инструменте, так и организация групповых форм занятий (особенно – ансамблевое музицирование, хоровой класс, композиция, слушание музыки и др.). В первую очередь ряд проблем связан с синхронностью звуковоспроизведения, с особенностями и качеством музыкального звука, передаваемого на расстояние, и многими проблемами такого рода, объединёнными с реализацией процесса создания (моделирования – см. работы [11 – 15]) и восприятия синтезированного музыкального звукотембра [16; 17].

В учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного университета им. А.И. Герцена в течение двух десятилетий учёные, музыканты и программисты занимаются проблемами организации музыкально-образовательного процесса в новой творческой образовательной среде. Ещё задолго до возникновения ситуации, связанной с вынужденным переходом на дистанционную форму образовательного процесса и, соответственно, подготовку образовательного контента, научно-педагогическое сообщество УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» успешно реализовывает новые образовательные подходы и методы работы в условиях функционирования информационной творческой образовательной среды, характерной особенностью которой является создание цифрового контента (соответствующих электронных образовательных ресурсов и учебных пособий, имеющих методическое сопровождение в сетевом образовательном пространстве (см., например: [18 – 21])) и интерактивной сетевой образовательной системы для осуществления процесса обучения музыке [22; 23]. Новые подходы к организации учебной работы с участием системы дистанционного обучения MOODLE реализуются в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» в системе дополнительного профессионального образования на протяжении нескольких лет. Сотрудниками, аспирантами и докторантами, занимающимися разработкой профессионально ориентированной информационной образовательной среды, подготовлены материалы, которые носят исследовательской и методический практико-ориентированный характер. В 2019 – 2020 и 2020 – 2021 учебных годах результаты, полученные ранее в процессе успешной практической деятельности, проводимой в системе дополнительного профессионального образования (см. работы [24; 25], оказалось возможным (и необходимым!) перенести в систему основного образования для обучения бакалавров образования (см., например, работы [26; 27; 28]).

Отметим, что особенные сложности процесс реализации дистанционных форм музыкального образования приобретает для системы инклюзивного музыкального образования. Ряд сотрудников, аспирантов и докторантов УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» профессионально и взвешенно подошли к рассмотрению данных вопросов, а главное – предложили реальные пути решения возникших проблем, результаты практического и исследовательского опыта которых представлены, например, в работах А.А. Говоровой, А.М. Воронова, С.А. Морозова, выполняемых под руководством профессора И.Б. Горбуновой (см.: [29 – 32]).

Акцентирование внимания педагогов-исследователей, осуществляющих музыкально-образовательный процесс в новых условиях, на том, что современное музыкальное образование нуждается в новых, иных по сравнению с традиционными методами и формами ведения музыкальных занятий, подходах и технологиях (например, активное использование визуальных средств – см., например, в работе [33]), что, в свою очередь, является импульсом для проведения соответствующих исследований в области музыкальной науки и смежных научных направлений гуманитарного и естественнонаучного профилей [34]. Формирование комплексного научного подхода к системе современного музыкального образования, основанного на социокультурных исследованиях и достижениях современных информационных и музыкально-компьютерных технологий, обусловливает возможность формирования глубокой по содержанию фундаментальной подготовки преподавателя музыкальных дисциплин, способного вести успешную профессиональную учебную деятельность в современной профессионально ориентированной информационной образовательной среде.

Библиографический список

1. Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. *Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения.* Москва: Издательство «Перо», 2019.
2. Бобылева О.А. *Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х − 80-е гг. XX века*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2008.

3. Warschauer M. The Digital Divide and Social Inclusion. *Americas Quarterly*. 2012; Vol. 6, № 2: 131 – 139.
4. Бакурова О.Н., Пузанова Е.Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovnem-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov
5. Fishman B., Dede C., Means B. Teaching and Technology: New Tools for New Times. *AERA*. 2016.
6. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
7. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 22: 233 – 239.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
10. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
11. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
12. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2014; № 168: 84 – 93.
13. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»:* материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
14. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
15. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
16. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
17. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
18. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
19. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016; Т. 2.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
21. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
22. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124 – 128.
23. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
24. Балабанова Е.А., Горбунова И.Б., Лукаш Д.Н., Ясинская О.Л. О программе повышения квалификации «Технологии создания аудиовизуальных проектов». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 223 – 227.
25. Балабанова Е.А., Гончарова М.С., Горбунова И.Б., Панкова А.А. Программа профессиональной переподготовки «Дистанционные образовательные технологии в музыке и музыкальном образовании»: организационно-педагогические условия реализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 227 – 231.
26. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Информационные технологии в художественно-эстетическом образовании детей»: есть первый результат. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 231 – 235.
27. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Музыкально-компьютерные технологии в дополнительном художественно-эстетическом образовании детей» в условиях реализации дистанционного образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 235 – 238.
28. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Обучение студентов бакалавриата по программе «Основы художественной информатики»: особенности структуры и содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 238 – 241.
29. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.
30. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 470 – 477.
31. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.
32. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
33. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
34. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.

References

1. Blinov V.I., Dulinov M.V. i dr. *Proekt didakticheskoĭ koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2019.
2. Bobyleva O.A. *Razvitie idei celepolaganiya v postroenii obucheniya v otechestvennoĭ didaktike: seredina 50-h − 80-e gg. XX veka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Habarovsk, 2008.
3. Warschauer M. The Digital Divide and Social Inclusion. *Americas Quarterly*. 2012; Vol. 6, № 2: 131 – 139.
4. Bakurova O.N., Puzanova E.D. Formirovanie navykov «soft skills» u uchaschihsya starshih klassov s razlichnym urovnem metakognitivnyh znaniĭ i navykov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovnem-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov
5. Fishman B., Dede C., Means B. Teaching and Technology: New Tools for New Times. *AERA*. 2016.
6. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
7. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 233 – 239.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
10. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
11. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
12. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2014; № 168: 84 – 93.
13. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
14. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
15. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
16. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
17. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
18. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
19. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016; T. 2.

20. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
21. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
22. Gorbunova I., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. 2019: 124 – 128.
23. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
24. Balabanova E.A., Gorbunova I.B., Lukash D.N., Yasinskaya O.L. O programme povysheniya kvalifikacii "Tehnologii sozdaniya audiovizual'nyh proektov". *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 223 – 227.
25. Balabanova E.A., Goncharova M.S., Gorbunova I.B., Pankova A.A. Programma professional'noj perepodgotovki "Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii": organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 227 – 231.
26. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Obuchenie studentov bakalavriata po programme "Informacionnye tehnologii v hudozhestvenno-`esteticheskom obrazovanii detej": est' pervyj rezul'tat. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 231 – 235.
27. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Obuchenie studentov bakalavriata po programme "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v dopolnitel'nom hudozhestvenno-`esteticheskom obrazovanii detej" v usloviyah realizacii distancionnogo obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 235 – 238.
28. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Obuchenie studentov bakalavriata po programme "Osnovy hudozhestvennoj informatiki": osobennosti struktury i soderzhanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 238 – 241.
29. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.
30. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 12: 470 – 477.
31. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.
32. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
33. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
34. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-346-349

Spiridonov O.A., *teacher, Yakutsk Pedagogical College n.a. S.F. Gogolev, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: olspi@inbox.ru*

ON THE PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ETHNOMUSICOLOGICAL CULTURE OF YOUNG PEOPLE IN YAKUTIA. In Yakutia, interethnic stability is preserved in the interaction of Western and Eastern civilizations, Slavic and Turkic culture, Muslim, Christian and Buddhist religions. For a multi-ethnic republic, such as Yakutia, these trends determine the increasing role of the music teacher as a carrier of the national and musical-cultural traditions of the people of Yakutia. In these conditions, professional training of future music teachers is of particular importance, since using the traditions of ethnomusicological culture, relying on spiritual values, the future music teacher will have to solve pedagogical problems related to the problems of globalization, peculiarities of monocultural musical education, as well as identifying the beginning of their national exclusivity. The article deals with organizational and pedagogical conditions for preparation of future music teachers in the system of professional education for the development of the ethnomusicological culture of adolescents of the Republic of Sakha (Yakutia). The author also analyzes ways of using modern information and music computer technologies in the formation of the ethnomusicological culture of college students.

Key words: **information technologies in music, musical creativity, musical education, music computer technologies, Republic of Sakha (Yakutia), ethnomusicological culture.**

О.А. Спиридонов, *преп. ГБПОУ РС (Я) «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева», аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: olspi@inbox.ru*

О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РАЗВИТИЮ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ ЯКУТИИ

В Якутии при взаимодействии западной и восточной цивилизаций, славянской и тюркской культуры, мусульманской, христианской и буддийской религии сохранена межнациональная стабильность. Для полиэтнической республики, каковой является Якутия, обозначенные тенденции детерминируют возрастание роли учителя музыки как носителя национальных и музыкально-культурных традиций народа Якутии. В этих условиях профессиональная подготовка будущих учителей музыки приобретает особое значение, так как, используя традиции этномузыкальной культуры, опираясь на духовные ценности, будущему учителю музыки предстоит решать педагогические задачи, связанные с проблемами глобализации, особенностями монокультурного музыкального образования, а также идентифицирующее начало своей национальной исключительности. В статье рассмотрены организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа в системе профессионального образования к развитию этномузыкальной культуры подростков Республики Саха (Якутия). Автор статьи также анализирует возможности использования современных информационных и музыкально-компьютерных технологий в формировании этномузыкальной культуры студентов колледжа.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, Республика Саха (Якутия), этномузыкальная культура.**

Музыкальная культура сегодня является одной из наиболее медиатизированных сфер художественной деятельности. Музыка охватывает все сферы жизнедеятельности человека, формирует особую культурную, языковую и информационную среду [1]. Анализ современной музыкальной культуры в ее сопоставлении и связях с общими социокультурными процессами представляет собой монокультурное информационное пространство. Взаимодействие различных музыкальных культур, Интернет, медийность, технологизация музыки, её «цифровизация» позволяют осмысливать музыку как целостную цивилизационную систему, включённую в современную мировую художественную, аудиовизуальную и собственно музыкальную культуру [2; 3].

Глобализация мира, которая, с одной стороны, способствует сближению стран и народов, усиливает их взаимодействие во всех сферах жизнедеятельности, с другой – представляет угрозу для сохранения этнического своеобразия всех народов, уникальности их культуры. В этих условиях особенно возрастает роль этномузыкального воспитания подростков, поскольку именно искусство, музыкальная культура наиболее ярко и образно воспитывают духовно-нравственные качества личности человека. Среди всех видов искусства музыка занимает особое место, развивая высшие духовные ценности, она ориентирует подрастающего члена общества на созидание наполненного смыслом и творческим потенциалом образа деятельности и действий (см., например, в работах [4; 5]).

В нашем исследовании рассматривается особый регион России – Республика Саха (Якутия), в которой происходит пересечение западной и восточной цивилизаций, славянской и тюркской культур, мусульманской, христианской и буддийской религий. В настоящее время в республике проживают представители более 130 наций и народностей, принадлежащих к 46 религиозным конфессиям. Основные коренные жители республики – якуты, эвены, эвенки, долганы,

юкагиры, чукчи. Эти факты дают нам основание для того, чтобы рассматривать данный регион как особую, уникальную территорию, в рамках которой можно исследовать процессы, характерные для жизнедеятельности и культурного сосуществования различных народов в мире, а педагогические практики, особенно те, которые обусловливают формирование культурных традиций народов региона, позволяют сделать выводы, которые могут быть применены в условиях проживания нескольких народов и тесного их взаимодействия на культурном и полиэтническом уровнях.

Автор статьи проводит исследовательскую работу, направленную на изучение особенностей и форм бытования фольклора народов Якутии в цифровой, музыкально-компьютерной образовательной творческой среде под руководством профессора, доктора педагогических наук И.Б. Горбуновой. Сохраняя межнациональный и межэтнический характер соединений привлекаемых музыкальных традиций, мы акцентируем внимание на том факте, что в настоящее время консолидация с использованием возможностей сетевых, планшетно-ориентированных, мобильных технологий и МКТ различных народов в мире цифровых музыкальных технологий приводит к успешным творческим результатам, вносящим весомый вклад в формирование этномузыкальной культуры народов. С этой целью нами разработан курс «Этномузыкальная культура народов Якутии», включающий элементы музыкального фольклора и направленный на становление различных компонентов музыкальной культуры студентов-музыкантов, обучающихся в Якутском педагогическом коллеже им. С.Ф. Гоголева.

Объект нашего исследования – организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа в системе профессионального образования к развитию этномузыкальной культуры подростков РС (Я).

Предмет исследования – формирование готовности будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа к развитию этномузыкальной культуры подростков РС (Я) с использованием современных информационных и музыкально-компьютерных технологий.

Цель исследования: выявить теоретико-методические основы формирования профессиональной готовности студента – будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом колледже к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии, разработать образовательную модель и экспериментально апробировать методику, направленную на реализацию предлагаемой концепции образования с использованием современных информационных и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [6 – 8]. (Особенное значение в этой связи приобретают современные методы моделирования процесса музыкального творчества [9 – 13], позволяющие воссоздать частично утраченные образцы музыкального фольклора, которые могут быть доступны для освоения студентами с особыми потребностями (см., например, в работе [14 – 16])).

Гипотеза исследования: формирование готовности будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии в системе профессионального образования возможно при условиях:

– уточнения сущности и содержания понятия «готовность будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков»,

– теоретического обоснования развития этномузыкальной культуры подростков на основе анализа этномузыковедческих и педагогических исследований и современного состояния данного феномена в Якутии,

– выявления сущности и структуры этномузыкальной культуры подростка, формируемой в условиях практико-ориентированных музыкальных занятий,

– разработки образовательной модели практик, направленных на становление различных компонентов развития музыкальной и этномузыкальной культуры подростков – жителей Якутии, включающая мотивационные, содержательные и операциональные,

– разработки и внедрения в образовательный процесс студентов – будущих учителей музыки Республики Саха (Якутия) курса «Этномузыкальная культура народов Якутии» с учётом возможностей современных МКТ.

Задачи исследования:

– проанализировать проблему становления профессиональной педагогической позиции студентов педагогического колледжа – будущих учителей музыки в отношении готовности к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии;

– определить критерии проявления этномузыкальной культуры подростков – жителей Республики Саха (Якутия);

– выявить наиболее активно используемые способы трансляции музыкальной этнокультуры среди подростков Якутия и сформировать на этой основе для будущих учителей музыки – студентов педагогического колледжа Якутии творческую образовательную среду профессионального развития для развития их готовности к воспитанию этномузыкальной культуры подростков Якутии;

– разработать образовательную экспериментальную модель профессиональной готовности будущего учителя музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков Якутии с использованием современных высокотехнологичных средств трансляции музыкально-фольклорных традиций народов Республики Саха (Якутия);

– разработать и экспериментально обосновать эффективность модели (методики) профессиональной готовности учителей музыки к развитию этномузыкальной культуры подростков РС(Я) в системе профессионального образования студентов педагогического колледжа использованием современных информационных, в том числе МКТ.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы:

– *теоретические*: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования из области педагогики профессионального образования, философии, психологии, культурологии и музыкальной педагогики, а также методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения и сопоставления различных точек зрения ученых по рассматриваемым вопросам исследования;

– *эмпирические*: косвенное и включенное наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов, беседы, анкетирование, тестирование студентов музыкального отделения, педагогический эксперимент, включающий констатирующий, прогнозирующий и формирующий этапы, сравнительный анализ полученных результатов с целью выявления эффективности проведённой экспериментально-педагогической работы.

В ходе исследования нами были разработаны параметры и критерии высокого, среднего и низкого уровней профессиональной подготовки будущего учителя музыки к воспитанию этномузыкальной культуры подростка.

Высокий уровень соответствует критерию достаточности и предполагает проявление у студента ярко выраженной мотивации в получении знаний этномузыкальной культуры, знаниями о педагогических условиях и методах воспитания этномузыкальной культуры личности подростка.

Средний уровень соответствует критерию необходимости и предполагает проявление выраженной мотивации в получении знаний о этномузыкальной культуре, педагогических условиях и методах воспитания этномузыкальной культуры личности школьника, возможных затруднениях в применении своих знаний на практике.

Низкий уровень предполагает проявление мотивации в получении знаний этномузыкальной культуры в невысокой степени, овладение компетенциями воспитания этномузыкальной культуры личности не в полной мере.

В рамках исследования проблемы на базе Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева было проведено комплексное исследование во всех отделениях колледжа с использованием разработанных методик (количество респондентов составило 375 человек).

Нами было выявлено, что введение продуманного по содержанию и формам представления курса «Этномузыкальная культура народов Якутии», построенного на разумном и взвешенном участии новых образовательных технологий (МКТ, планшетных и облачно-ориентированных, мобильных и цифровых технологий), активно используемых в студенческой молодёжной среде, эффективно влияет на развитие этномузыкальной культуры подростков Якутии. Использование названных технологий и цифровых образовательных ресурсов музыкально-культурной направленности обогащает и интенсифицирует процесс передачи знаний педагогом-музыкантом. Между преподавателем и студентами устанавливается доверительный контакт, способствующий организации творческой обстановки на занятиях по музыкальным дисциплинам. Организуемые преподавателем формы дополнительного контроля за выполнением заданий во внеурочное время позволяет решать как образовательные, творческие, так и обширный спектр воспитательных задач.

Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что студенты музыкального отделения проявляют более позитивное отношение к представителям различных этносов этномузыкальной культуры по сравнению с представителями других профессий, которые не связаны с музыкой или другими видами искусства. Это заключение позволило нам сделать выводы о необходимости воспитания этномузыкальной культуры подростка именно педагогами художественно-творческого цикла, в частности, учителей музыки, которые опираются в своей образовательной деятельности на широкий спектр цифровых образовательных ресурсов, МКТ, интерактивные сетевые технологии обучения музыки.

Творческая образовательная среда профессионального развития студентов-музыкантов, сформированная автором статьи с использованием высокотехнологичных средств цифровой образовательной среды и с учётом возможностей созданной профессиональной компьютерной студии звукозаписи для обучения студентов музыкального отделения Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева, всецело способствует формированию этномузыкальной культуры как самих студентов-музыкантов, обучающихся в колледже, так и содействует развитию их готовности к музыкальному образованию подростков Якутии с помощью названных технологий музыкально-творческого развития.

Обретённая студентами практика музыкального творчества с использованием МКТ и сетевых технологий существенно расширяет сферу профессиональной деятельности будущих преподавателей-музыкантов, что является важным, особенно для Республики Саха (Якутия), где особые условия жизни, удалённость населённых пунктов и осложнённая доступность к различным труднодоступным местам диктует собственные потребности, которые невозможно не учитывать. Как нельзя более разумное использование МКТ, сетевых образовательных технологий, цифровых образовательных ресурсов подходит для решения многих из названных проблем. В нашей стране в районах Крайнего Севера в настоящий момент созданы для реализации названных задач соответствующие условия. Однако нерешённой остаётся ещё одна, чрезвычайно существенная задача – разработка подходящего цифрового образовательного контента, который должен

содержать различные взаимосвязанные элементы для формирования этномузыкальной культуры подростков. И здесь снова неоценимую роль играют МКТ. Автором статьи подготовлены соответствующие материалы, также в компьютерной студии проводятся записи творческих коллективов Республики Саха (Якутия), формируется новый, профессионально ориентированный цифровой контент, с использованием которого можно не только передать особенности музыкальной культуры самобытных народов республики, но и сохранить бесценные образцы народного творчества на века и транслировать их, придать им новую «жизненную силу», используя как элемент «музыкально-компьютерного постфольклоризма» (термин зав. каф. искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства Хабаровского государственного института культуры, кандидата искусствоведения, члена Союза композиторов России С.В. Мезенцевой [17]) для включения в современные музыкальные композиции, звучащие в мировом культурном пространстве, как элемент прекрасной самобытной музыкальной культуры. Цифровое музыкальное пространство создаёт условия для рождения и функционирования новых форм, жанров, стилей музыки, новых исполнительских приёмов и композиторских решений, ускоряются процессы в области культурных коммуникаций. По мнению И.И. Земцовского, композиторская музыка является «интонационным документом той эпохи, о которой она «повествует», а не только о той, которой принадлежит ее автор и ее реальное исполнительское бытие» [18, с. 188]. «Чтобы узнать новое о фольклоре, важно привлекать самые разные источники, включая и такой, казалось бы, неожиданный, как композиторское творчество. Именно задачи творчества побуждают композиторов обращаться к народному искусству и искать в нем подчас то, мимо чего может пройти и фольклорист. <…> Композиторский взгляд, композиторский слух может оказаться глубже и тоньше фольклористического, ибо творчество открывается полней всего, быть может, творчеству же, то есть творческому подходу» [18, с. 185].

В нашем исследовании показательным становится функционирование фольклорных источников в новой цифровой МКТ-среде. Социальные, технические изменения жизни общества, музыкальный фольклор трансформируется и приобретает новые формы своего бытия, функционирования и коммуницирования, в том числе в произведениях композиторского творчества. А.В. Чернышов – автор термина «медиамузыка» (как одного из проявлений посткультуры) и одноимённого учебного вузовского курса – отмечает необходимость нового осмысления происходящих реалий и более широкого представления медиамузыкального направления в системе образования и в музыковедческой литературе» [19, с. 4]. «Именно задачи творчества побуждают композиторов обращаться к народному искусству», – да, именно потребность найти ту, особую, присущую, может быть, только данному этносу, данному народу, музыку, позволяет композитору создать неповторимую стихию звуков, образов и чувств, создать шедевр творчества, звучащий феномен которого позволит наполнить смысл, создать новый музыкальный стиль», этому способен научить будущих музыкантов разумно обозначенный в образовательной программе Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева Республики Саха (Якутия) курс «Этномузыкальная культура народов Якутии» с учётом использования возможностей современных МКТ.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
2. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; № 3: 4.
4. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
5. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 6: 135 – 139.
6. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство*: Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
8. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
9. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012.
10. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. Региональная информатика «РИ-2014»: *материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
11. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 16 – 175.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016; Т. 2.
14. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 470 – 477.
15. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: from the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.
16. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
17. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. О роли секвенсора в формировании комплексной модели семантического пространства музыки. *Общество. Среда. Развитие*. 2021; № 1 (58): 51 – 55.
18. Земцовский И.И. Артикуляция фольклора как знак этнической культуры. *Этнознаковые функции культуры*. Москва: Наука, 1991: 15 – 189.
19. Чернышов А.В. Медиамузыка в системе музыкального образования. *Музыка и электроника*. 2009; № 2: 3 – 6.

References

1. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; № 3: 4.
4. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
5. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 6: 135 – 139.
6. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo*: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
8. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
9. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2012.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. Regional'naya informatika "RI-2014": *materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
11. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 16 – 175.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016; T. 2.
14. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 12: 470 – 477.
15. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: from the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.

16. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
17. Gorbunova I.B., Mezenceva S.V. O roli sekvensora v formirovanii kompleksnoj modeli semanticheskogo prostranstva muzyki. *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2021; № 1 (58): 51 – 55.
18. Zemcovskij I.I. Artikulyaciya fol'klora kak znak `etnicheskoj kul'tury. *`Etnoznakovye funkcii kul'tury*. Moskva: Nauka, 1991: 15 – 189.
19. Chernyshov A.V. Mediamuzyka v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya. *Muzyka i `elektronika*. 2009; № 2: 3 – 6.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-349-353

***Chibirev S.V.**, senior researcher, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: ondyon@yandex.ru*

COMPUTER MODELING IN ARTS: SAMPLE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH. At the dawn of the sciences, passive methods of research, such as observation, fact-gathering, and classification predominated. These days, when planning research even in such an uncertain subject area as art, specialists can use more active research methods, such as experiment and modeling. Taking as an example a model of a musical fragment based on statistical research, an example of the organization of an interdisciplinary study based on the example of using this model is given. The article presents approaches to the organization of the learning process of students studying in the direction of "Information Systems and Technologies", related to the process of modeling difficult-to-formalize subject areas on the example of modeling the process of musical creativity. The author of the article demonstrates the possibility of organizing a creative project of information and technological content aimed at solving a problem of a humanitarian nature, which is an element of training specialists in the field of programming. The development of the project is accompanied by methodological comments and explanations necessary for the implementation of the educational process at various stages of the project preparation.

Key words: **music computer technologies, modeling difficult-to-formalize areas, musical art, modeling of fuzzy subjects, music modeling, information technology education, programming, programmer.**

***С.В. Чибирев**, ст. науч. сотр. учебно-методической лаборатории "Музыкально-компьютерные технологии" Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ondyon@yandex.ru*

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ИСКУССТВЕ: ПРИМЕР МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

На заре развития наук преобладали пассивные методы исследования, такие как наблюдение, сбор фактов и классификация. В наши дни, планируя исследования даже в такой неопределённой предметной области, как искусство, мы можем использовать более активные методы исследования, допустив эксперимент и моделирование. Взяв в качестве примера модель музыкального фрагмента, основанную на статистических исследованиях, приводится образец организации междисциплинарного исследования, основанного на примере использования этой модели. В статье представлены подходы к процессу подготовки студентов, обучающихся по направлению «Информационные системы и технологии», связанные с моделированием трудноформализуемых предметных областей на примере музыкального творчества. Автор статьи демонстрирует возможность организации творческого проекта информационно-технологического содержания, направленного на решение проблемы гуманитарного характера, являющегося элементом обучения специалистов в области программирования. Разработка проекта сопровождается методическими комментариями и объяснениями, необходимыми для реализации образовательного процесса на различных этапах подготовки проекта.

Ключевые слова: **музыкальные компьютерные технологии, моделирование трудно формализуемых областей, моделирование нечетких объектов, музыкальное моделирование, музыкальное искусство, образование в области информационных технологий, программирование, программист.**

Процесс подготовки студентов – будущих специалистов в области IT-технологий, обучающихся по направлению «Информационные системы и технологии» в институте информационных технологий и технологического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, связан, в частности, с процессом компьютерного моделирования трудноформализуемых предметных областей. В статье рассматривается процесс такого моделирования на примере музыкального творчества.

Идея проекта – разработать зависимости, которые могли бы численно описать некоторые вербальные характеристики музыкального фрагмента.

Чтобы доказать релевантность полученных формул, мы находим зависимость между интегральными параметрами модели и экспертными оценками нескольких различных музыкальных фрагментов.

Для исследования взяты два типа данных: экспертные данные и вычисленные данные из параметров модели по некоторым формулам. Если корреляция между некоторыми двумя значениями из разных групп велика для большого количества музыкальных фрагментов, это значит, что соответствующая формула в будущем может использоваться для численного выражения соответственной вербальной характеристики музыкального фрагмента.

1. Построение модели

1.1 Подходы к построению модели

Подходы к разработке модели некоторых нечётких предметных областей (таких, например, как искусство) подробно рассмотрены нами в статьях [1 – 7], а также в трудах сотрудников учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (см., например, работы [8 – 13]), некоторые из которых выполнены во взаимодействии с преподавателями Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова [14 – 18]. Особенное внимание в процессе разработки проекта следует уделить внимание ознакомлению с трудами сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», в которых рассмотрены элементы музыкального программирования [19 – 21] и компьютерное моделирование процесса музыкального творчества [22 – 23], а также исследования в области разработки комплексной модели семантического пространства музыки [24 – 25], построенные на использовании современных музыкально-компьютерных технологий [26].

Процесс создания модели основан на следующих подходах:

- измерение,
- квантование,
- скрининг данных,
- статистика,
- поиск периодов,
- поиск логики,
- итеративность.

Измерение. Для многих видов искусств этот вопрос достаточно сложный. Например, что и как измерять, что считать анализируемым элементом в живописи. Ответ на этот вопрос фактически определяет успех построения модели. В нашем случае для музыки ответ достаточно прост: мы анализируем партитуру как абстрактный текст.

Квантование. Будучи измеренными, данные должны быть категорированы и преобразованы в форму, пригодную для анализа. Входные данные должны быть поставлены в соответствие с измерительной шкалой, которая может быть линейной, логарифмической или какой-либо иной, удобной для измерения. Основная идея в том, что она должна быть способна отображать все возможные входные значения; кроме того, для двух ближайших значений необходимо решить, будем ли мы их различать, имеет ли разница значение для нашего исследования, если да, то необходимо повысить точность шкалы.

Скрининг. Для сложных и нечётких предметных областей входные данные обычно очень сложны для того, чтобы найти в них какую-либо регулярность или закономерность. Скрининг (от английского Screen – решето, просеивать) помогает обнажить логику путём исключения из анализа закономерностей, которые уже выяснены. Например, если мы уже узнали, что каждое второе значение не влияет на нужный нам результат, мы можем исключить его из рассмотрения, это поможет нам увидеть дальнейшие закономерности в оставшихся числах.

Применительно к музыке. Взяв в качестве входной последовательности частоту звукового сигнала, мы, скорее всего, не увидим никакой логики в этих

значениях, но можем заметить, что не все частоты встречаются во входной последовательности, а лишь только дискретные значения частоты, которые приближённо описываются формулой 1.

f = n*2^(1/12) wherenis natural

Formula 01. Квантование частоты входного сигнала.

(Эти частоты соответствуют частотам музыкальной темперированной гаммы 12-ET). n [1 … 12], для этой гаммы 12 ступеней в октаве).

Теперь мы можем рассматривать входную последовательность, как последовательность натуральных чисел диапазона [1 .. 12] из формулы, приведённой выше. В музыке эти значения называются ступенями гаммы.

Найти какую-либо регулярность или закономерности в такой последовательности уже проще. Например, можно заметить, что не все ступени из 12 в конкретном музыкальном фрагменте используются одинаково часто, а некоторые не используются вообще. Для европейской музыки характерно применение только семи ступеней, а для азиатской и блюзовой – пяти.

Таким образом, проведя второй скрининг, мы имеет уже только 7 допустимых значений во входной последовательности. Теперь мы легко можем провести статистический анализ, ненужная информация исключена из рассмотрения.

Аналогичная ситуация складывается при анализе длительностей: не все возможные длительности используются в музыкальном фрагменте, а лишь кратные числу 2 в натуральной степени.

T = To / (2^n) где n натуральное число [1 ... 8].

Formula 02. Квантование длительностей.

Статистический анализ. Используем статистические методы, чтобы проанализировать входную последовательность: подсчитаем вероятности появления тех или иных значений, а также условную вероятность перехода от одних значений к последующим. Далее, на следующей итерации интересно подсчитать отдельно вероятности для различных мест в структуре фрагмента (когда структура будет выяснена на этапе поиска циклов).

Поиск циклов (периодов). Периодически повторяющиеся короткие последовательности или тенденции можно обнаружить во входной последовательности, чаще всего только после скрининга.

Используя формулу 2 и анализируя входную последовательность длительностей, можно установить длину периода. В идеале длина периода должна быть такова, что во всех временных точках, соответствующих началам/окончаниям периода, звуки входной последовательности должны закончиться. Можно, например, построить штрафную функцию, которая будет считать количество таких не окончившихся звуков (нот). Теперь, перебирая различные длины периодов, можно найти такие значения периода, при которых штрафная функция будет равна нулю.

В музыке существуют несколько повторяющихся временных интервалов: такт, музыкальная фраза, куплет (для песенных форм).

Поиск логики. Входная последовательность может быть описана некоторыми законами, например, рекуррентной формулой или иметь некоторые зависимости от внешних или внутренних значений. Основная идея – создать гипотезу, после чего доказать или опровергнуть её и вычислить коэффициенты, при которых гипотеза будет давать близкие значения к реальной последовательности. Удобным инструментом на этом этапе может стать регрессионный анализ.

Итеративность. После того, как найдена некоторая логика, будет интересным подвергнуть вторичному анализу найденные параметры и попытаться найти другую логику уже в них, используя итеративный анализ, подвергая ему результаты предыдущей стадии аналогично использованию нейронных сетей N-го порядка, где N – количество стадий применения описанных выше подходов.

1.2 Построение модели музыкального фрагмента

Применяя подход, описанный выше, к последовательности музыкальных событий, записанных как музыкальный текст в формате MIDI, мы сможем создать модель, основанную на статистическом анализе. Процесс построения модели музыкального фрагмента подробно описан в ранее рассмотренных работах. Здесь мы покажем только упрощённую результирующую модель в качестве примера, с подробностями можно ознакомиться в указанных работах.

Для музыкального фрагмента входной последовательностью будет являться последовательность событий: нот, каждая из которых обладает всего двумя атрибутами: тоном и длительностью.

Модель рассматривает последовательность значений тона и длительности отдельно, как две отдельные последовательности, но на этапе поиска периодов оказывается, что обе последовательности имеют одинаковую структуру, чем мы и воспользуемся, комбинируя данные от обеих последовательностей.

Последовательность тонов. Последовательность тонов описывается матрицей переходных вероятностей. Чтобы упростить идею, можно считать, что каждая строка матрицы соответствует текущему тону, а каждое значение в столбце показывает вероятность последующего тона, соответствующего номеру столбца.

Построено несколько матриц для анализа тона в различных точках структуры музыкального фрагмента, когда структура уже определена.

Последовательность длительностей описывается как вектор вероятностей, каждое значение которого указывает вероятность возникновения той или иной длительности. Причём все длительности соответствуют формуле 2. Кроме вероятностных правил добавлено несколько логических условий, предотвращающих пересечение во времени нотами границ периодов (в основном границ такта, но также фраз, куплетов и т.д.).

Итак, параметры модели, которые получены путём анализа музыкального фрагмента, и которые будут входными данными для нашего исследования, это:

– матрицы переходных вероятностей (для тонов);
– вектор вероятностей (для длительностей);
– структура музыкального фрагмента – размеры периодов (общие для тонов и для длительностей).

2. Пример исследования, основанного на данных моделях:

2.1 Назначение исследования

Идея исследования – разработать несколько формул, которые могли бы численно оценить некоторые вербальные характеристики музыкального фрагмента.

Для исследования выбраны два типа источника данных: экспертные данные и данные, вычисленные из параметров модели. Далее мы вычислим корреляцию между ними. Если корреляция для некоторых пар вычисленных и экспертных данных будет высокая, то это будет означать, что мы можем использовать эту формулу для численной оценки вербальной характеристики, оцененной экспертами.

Прежде всего, мы разработали опросник для оценки экспертами 15 музыкальных фрагментов в различных жанрах по 8 вербальным характеристикам. Все музыкальные фрагменты были записаны как MIDI-последовательности для удобной обработки на компьютере и проигрывания. Все фрагменты были лишены звуковых эффектов, артикуляции, нюансов исполнения и проиграны с использованием стандартных сэмплов инструментов.

2.2 Сбор экспертных данных

Около 100 экспертов из числа студентов оценивали каждый из 15 музыкальных фрагментов по 8 вербальным критериям. Критерии были выбраны следующие:

– Positive (позитивность) – музыка вызывает положительные эмоции (в противоположность отрицательным);
– Emotional (эмоциональность – сила эмоций, вне зависимости положительные они или отрицательные (в противоположность спокойствию);
– Open (открытость) – экстраверсия, музыка побуждает к общению (противоположность – замкнутость);
– Creative (креативность) – музыка интересная, затейливая и сложная (монотонная, слишком простая и скучная будет противоположностью);
– Haste (спешка) – музыка торопливая, суетливая (размеренная и спокойная – противоположность) вне зависимости от темпа;
– Irrational (иррациональность) – нелогичная, непредсказуемая (логичная, понятная, предсказуемая – противоположность);
– Catchy (запоминающаяся) – навязчивая, заставляющая невольно повторять (незапоминающаяся – противоположность);
– Modern (современная) – музыка предположительно относится к современной культуре, новая и следует моде (старомодная или старинная – противоположность).

(Опросник доступен по ссылке http://quest.wannatea.com.)

Результаты опроса сгруппированы по фрагментам и доступны по ссылке http://quest.wannatea.com/cgi-bin/result.pl

2.3 Вычисления данных по модели

Входными данными для разрабатываемых формул взяты матрицы переходных вероятностей тона. Для упрощения взяты матрицы размерности 12 x 12. Мы можем использовать матрицы 7 x 7, если произведено определение лада и скрининг ненужных значений, но в этом примере исследования мы этого не делали.

Следующие формулы были предложены для исследования:

a. goingUp (тенденция к повышению тона)

Для всех ступеней, где последующий тон выше, чем предыдущий, значение включается в сумму. Таким образом, в сумму будут включены все значения вероятностей, лежащих выше главной диагонали матрицы:

$$Fup = \sum_{i,j \in [0,11]i,\ j \in [0,11],\ j > i} vi, j / \sum vi, j,$$

Formula 03. Определитель «goingUp»

Значение нормализовано путём деления на сумму всех значений в матрице:

b. goingUp with weight (взвешенная тенденция к повышению тона).

То же, что предыдущее, но чем дальше значение от главной диагонали, тем больший вес оно получает:

$$Fup = \sum_{i,j \in [0,11]i,\ j \in [0,11],\ J > i} vi,j * (j-i) / \sum vi, j,$$

Formula 04. Определитель взвешенный «goingUp»

Сумма нормализована путём деления на сумму всех значений матрицы с точно таким же коэффициентом веса:

c. monotonic (монотонность).

Таблица 1

Экспертные и вычисленные значения

Fragments:	Fr1	Fr2	Fr3	Fr4	Fr5	Fr6	Fr7	Fr8	Fr9	Fr10	Fr11	Fr12	Fr13	Fr14	Fr15
Expert values															
Catchy	60,3	47,3	64,1	46,3	52.,4	58,8	50,5	43,4	41,0	55,9	57,6	51,5	55,2	64,6	57,4
Emotion	78,8	46,8	64,9	47,1	48,8	72,0	56,8	60,7	36,6	43,0	65,8	72,5	84,6	75,9	65,6
Open	64,2	57,8	73,4	51,9	46,8	71,9	54,9	60,0	36,6	59,0	60,8	76,2	67,6	82,4	73,4
Modern	44,4	36,8	37,4	51,3	42,0	43,2	56,1	42,7	41,5	62,2	70,0	58,1	43,7	46,9	53,5
Creative	55,6	35,9	57,4	51,9	49,0	54,2	60,7	57,9	39,0	54,1	51,0	63,2	77,6	75,1	54,7
Positive	55,1	56,3	77,3	52,0	40,3	72.4	43,9	60,2	30,0	44,4	60,5	78,8	57,8	83,0	75,4
Haste	71,3	36,8	46,9	37,3	39,5	52,9	54,9	54,6	26,1	28,0	51,2	62,5	73,7	56,4	50,7
Irrational	45,8	32,5	46,1	49,5	44.2	41,3	53,9	49,0	38,6	46,1	51,0	53,7	64,7	61,9	46,3
Calculated values															
goingUp	38,9	40,3	54,9	38,5	41,4	39,5	52,9	53,3	47,9	41,1	25,9	57,0	42,1	43,6	43,0
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Monot	7,0	14,9	8,5	16,6	6,6	6,8	10,1	11,2	13,2	8,1	47,4	9,5	3,9	16,8	14,5
Monot W	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69,1

Для всех ступеней, где последующий тон равен предыдущему, значение включается в результирующую сумму. Таким образом, в сумму будут включены значения вероятностей, расположенных на главной диагонали:

i, j € [0,11] i, j € [0,11],

Fup = ∑ vi, j / ∑ vi,j

J = i.

Formula 05: определитель “monotonic”

Сумма нормализована путём деления на сумму всех значений матрицы.

c. monotonic with weight (взвешенная монотонность)

Аналогично предыдущему, но кроме чисел на главной диагонали, в сумму включены все другие значения матрицы с весами, и чем дальше значение от главной диагонали, тем меньший вес оно получает.

i, j € [0,11] i, j € [0,11],

Fup = ∑ vi,j * (12 – abs (j-i)) / ∑ vi, j

Formula 06. Определитель взвешенный «monotonic»

Сумма нормализована путём деления на сумму всех значений в матрице с одинаковым весом.

2.4 Расчёт корреляции

Ожидается, что экспертные данные будут коррелировать со значениями, вычисленными по какой-либо из этих формул.

Данные для сравнения (экспертные и вычисленные по формулам) представлены в табл. 1.

Для вычисления корреляции мы берём пары (одну строку таблицы из экспертных данных и одну из вычисленных по формулам) и вычисляем для этой пары штрафную функцию:

I [0,15],

F = ∑ abs (Ei-Ci) / 15, где

Ei – экспертные значения,

Ci – значения, вычисленные по модели.

Formula 07. Штрафная функция для вычисления корреляции

Пример вычисленных значений штрафной функции приведены в табл. 2 (значения в %).

Таблица 2

Пример вычисления корреляции при помощи штрафной функции

Catchy	60,3	47,3	64,1	46,3	52,4	58,8	50,5	43,4	41,0	55,9	57,6	51,5	55,2	64,6	57,4
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 8,9	13,1	3,2	5,9	4,4	6,3	10,4	10,8	16,7	12,1	11,2	7,6	11,3	11,9	6,1	3,1
Emotion	78,8	46,8	64,9	47,1	48,8	72,0	56,8	60,7	36,6	43,0	65,8	72,5	84,6	75,9	65,6
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 12,0	31,6	2,7	6,7	9,9	2,7	23,6	4,5	0,6	16,4	1,7	0,6	9,7	41,3	17,4	11,3
Open	64,2	57,8	73,4	51,9	46,8	71.9	54.9	60.0	36.6	59.0	60.8	76.2	67.6	82.4	73.4
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 14,2	17,0	13,7	15,2	1,2	0,7	23,5	6,4	0,1	16,5	14,3	4,4	32,9	24,3	23,9	19,1
Modern	44,4	36,8	37,4	51,3	42,0	43,2	56,1	42,7	41,5	62,2	70,0	58,1	43,7	46,9	53,5
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 7,6	2,8	7,3	20,8	0,6	4.,1	4,8	5,2	17,4	11,6	17,5	4,8	4,7	0,4	11,6	0,6
Creative	55,6	35,9	57,4	51,9	49,0	54,2	60,7	57,9	39,0	54,1	51,0	63,2	77,6	75,1	54,.7
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 7.9	8,4	8,2	0,8	1,2	2,9	5,8	0,6	2,2	14,1	9,4	14,2	0,4	34,3	16,6	0,4
Positive	55,1	56,3	77,3	52,0	40,3	72,4	43,9	60,2	30,0	44,4	60,5	78,8	57,8	83,0	75,4
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 12,8	7,9	12,2	19,1	1,3	5,8	24,0	17,4	0,1	23,1	0,3	4,7	16,0	14,5	24,5	21,1
Haste	71,3	36,8	46,9	37,3	39,5	52,9	5,9	54,6	26,1	28,0	51.2	62.5	73.7	56.4	50.7
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 11.5	24,1	7,3	11,3	13,4	6,6	4,5	6,4	5,5	27,0	16,7	14,0	0,3	30,4	2,1	3,6
Irrational	45,8	32,5	46,1	49,5	44,2	41,3	53,9	49,0	38,6	46,1	51,0	53,7	64,7	61,9	46,3
goingUpW	47,2	44,1	58,2	50,7	46,1	48,4	61,3	60,1	53,1	44,7	65,2	62,8	43,3	58,5	54,3
Penalty = 8,3	1,4	11,6	12,1	1,2	1,9	7,1	7,4	11,1	14,5	1.4	14,2	9.1	21,4	3,40	8,00
Catchy	60,3	47,3	64,1	46,3	52,4	58,8	50,5	43,4	41,0	55,9	57,6	51,5	55,2	64,6	57,4
monotW	63.4	67.1	66.0	66.2	76.2	66.9	67.6	71.7	76.9	63.2	82.5	65.5	66.7	71.0	69.1
Penalty=15,5	3,1	19,8	1,9	19,9	23,8	8,1	17,1	28,3	35,9	7.3	24,9	14,0	11,5	6.4	11,7

Emotion	78,8	46,8	64,9	47,1	48,8	72,0	56,8	60,7	36,6	43,0	65,8	72,5	84,6	75,9	65,6
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69,1
Penalty = 14,7	15,40	20,3	1,1	19,1	27,4	5,1	10,8	11,0	40,3	20,2	16,7	7,0	17,9	4,9	3,5
Open	64,2	5,8	73,4	51,9	46,8	71,9	54,9	60,0	3,6	59,0	60,8	76,2	67,6	82,4	73,4
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	7,0	69,1
Penalty = 12,3	0,8	9,3	7,4	14,3	2,4	5,0	12,7	11,7	40,3	4,2	21,7	10,7	0.9	11,4	4,3
Modern	44,4	36,8	37,4	51,3	42,0	43,2	56,1	42,7	41,5	62,2	70,0	58,1	43,7	46,9	53.5
monotW	63,4	67.1	66.0	66.2	76.2	66.9	67.6	71.7	76.9	63.2	82.5	65.5	66.7	71.0	69.1
Penalty = 20,6	19,0	30,3	28,6	14,9	34,2	23,7	11,5	29,0	35,4	1,0	12,5	7,4	23,0	24,1	15.6
Creative	55,6	35,9	57,4	51,9	49,0	54,2	60,7	57,9	39,0	54,1	51,0	63,2	77,6	75,1	547
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69.1
Penalty = 15,5	7.8	31.2	8.6	14.3	27.2	12.7	6.9	13.8	37.9	9.1	31.5	2.3	10.9	4.1	14.4
Positive	55,1	56,3	77,3	52,0	40,3	72,4	43,9	60,2	30,0	44,4	60,5	78,8	57,8	83,0	7,4
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69,1
Penalty = 16,6	8,3	10,8	11,3	14,2	35,9	5,5	23,7	11,5	46,9	18,8	22,0	13,3	8.9	12,0	6,3
Haste	71,3	36,8	46,9	37,3	39,5	52,9	54,9	54,6	26,1	28,0	51,2	62,5	73,7	5,4	50,7
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69,1
Penalty = 21,8	7,9	30,3	19,1	28,9	36,7	14,0	12,7	17,1	50,8	35,2	31,3	3,0	7,0	14,6	18,4
Irrational	45,8	32,5	46,1	49,5	44,2	41,3	53,9	49,0	38,6	46,1	51,0	53,7	64,7	61,9	46,.3
monotW	63,4	67,1	66,0	66,2	76,2	66,9	67,6	71,7	76,9	63,2	82,5	65,5	66,7	71,0	69,1
Penalty = 21,0	17,6	34,6	19,9	16,7	32,0	25,6	13,7	22,7	38,3	17,1	31,5	11,8	2,0	9,1	22,8

Для принятия решения мы должны определить критерий, при непревышении которого будем считать корреляцию высокой (значения в процентах), пусть это будет, например, 10%.

В нашем примере исследования мы получили следующие результаты.

Хорошая корреляция наблюдается между результатами формулы «goingUp» (тенденция к повышению тона) и экспертными оценками для «creative» (креативность) и «modern» (современность). Если для креативности это было ожидаемо (повышение тона может психологически указывать на высокую креативность), то «современность» –слишком сложная и зависящая от многих факторов оценка, требующая более глубокого исследования с более широким набором анализируемых параметров, что выходит за рамки этого простого примера исследования с использованием модели музыкального фрагмента.

Не получено ни одного результата, не превышающего критерий для функции «monotonic»(монотонность), но ближайший к приемлемому результат получен для вербальной характеристики «open»(открытость).

3. Заключение

3.1 Результаты и выводы

Этот простой пример исследования на базе модели для нечётких предметных областей показал, что подход с использованием моделирования однозначно может быть плодотворным и результативным.

Описанная модель может быть удобным инструментом для междисциплинарных исследований в областях, граничащих с музыкой, таких, например, как психология восприятия музыки и других.

Работа по формированию такого междисциплинарного проекта способствует актуализации процесса подготовки IT-специалиста широкого профиля (или T-shaped специалиста – см., например, работу [27]) в области информационных систем и технологий программирования.

Формулы, полученные в этом примере исследования, могут быть использованы для автоматической численной оценки музыкальных фрагментов по нечётким вербальным параметрам, и эти оценки будут аналогичным оценкам живых экспертов.

3.2 Сомнения и ограничения

*Зависимость от социальной принадлежности эксперт*ов. Для экспертной оценки была использована узкая группа студентов, принадлежащих к одной социальной категории и преимущественно одному возраста. Таким образом, существует высокий риск того, что формулы, разработанные в этом исследовании, не будут работать для других социальных групп.

Да, это так. Но это лишь пример исследования, формулы разработаны при помощи этой группы и для работы в этой группе. Если нам необходимы закономерности для другой или более широкой социальной группы, необходимо брать экспертов из целевой группы, для которой формулы разрабатываются. Основная идея: если формулы разработаны с участием экспертов из некоторой группы, то и полученные закономерности будут работать именно для этой группы.

Вербальные критерии экспертной оценки могут коррелировать друг с другом, таким образом, оценка может отражать более одного критерия. Например, «открытость» или «креативность» могут также субъективно влиять на «позитивность». Кроме того, «запоминаемость» и «современность» – очень сложные, комплексные оценки, зависящие от множества факторов и параметров звуковой последовательности.

Да, это так. Но алгоритмическая оценка по формулам будет работать даже в этом случае. Если корреляция обнаружена – это значит, что она есть, какими бы неожиданными не были оцениваемые вербальные параметры, особенно учитывая, что формулы будут работать в той же социальной группе, в которой были получены.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
2. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
3. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
5. Gorbunova I., Chibirev S. Algorithmic Modeling of Arts and Other Hard-to-Formalize Subjects. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2020; Vol. 8, № 6: 2655 – 2663.
6. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Mathematical Modeling of Musical Creative Process. *3rd International Conference on Art Design, Language, and Humanities (ADLH 2019)*. 2019: 146 – 155.
7. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2014; № 168: 84 – 93.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
10. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука:* монография. Санкт-Петербург, 2014.
11. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012*): сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
12. Горбунова И.Б. Музыка, математика и информатика: особенности функционирования музыкально-компьютерных технологий. *ИКОНИ*. 2021; № 1: 137 – 147.
13. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 2: 86 – 90.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2, № 4: 164 – 171.

15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; № 8: 238 – 249.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*: труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81 – 83.
18. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 21: 289 – 293.
19. Горбунова И.Б. Музыкальное программирование, или программирование музыки и музыкально-компьютерные технологии. *Теория и практика общественного развития.* 2015; № 7: 213 – 218.
20. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
21. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
22. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка. *Компьютерное музыкальное творчество*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013; Т. 1.
23. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016. Т. 2.
24. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Комплексная модель семантического пространства музыки: структура и свойства. *Проблемы музыкальной науки*. 2020; № 4 (41): 20 – 32.
25. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О предпосылках мягких вычислений в теории музыки. *Комплексная модель семантического пространства музыки*: сборник статей. Санкт-Петербург, 2016: 35 – 38.
26. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and ResearcheS. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
27. Gorbunova I.B. T-Shaped Professionals: Music Computer Technologies in Pedagogical Higher Education. *23rd Budapest International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences (BLLHSS-19)*. Proceedings. 2019: 12 – 18.

References

1. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2013; № 4 (75): 16 – 24.
2. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
3. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
4. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
5. Gorbunova I., Chibirev S. Algorithmic Modeling of Arts and Other Hard-to-Formalize Subjects. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2020; Vol. 8, № 6: 2655 – 2663.
6. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Mathematical Modeling of Musical Creative Process. *3rd International Conference on Art Design, Language, and Humanities (ADLH 2019)*. 2019: 146 – 155.
7. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2014; № 168: 84 – 93.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
10. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka:* monografiya. Sankt-Peterburg, 2014.
11. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012*): sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
12. Gorbunova I.B. Muzyka, matematika i informatika: osobennosti funkcionirovaniya muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *IKONI*. 2021; № 1: 137 – 147.
13. Gorbunova I.B. "`Estetika: informacionnyj podhod" Yu. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 2: 86 – 90.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2, № 4: 164 – 171.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 8: 238 – 249.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. 2014: 81 – 83.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 289 – 293.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'noe programmirovanie, ili programmirovanie muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; № 7: 213 – 218.
20. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
21. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal'noe programmirovanie: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; № 5 (67): 104 – 111.
22. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka. *Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2013; T. 1.
23. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016. T. 2.
24. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: struktura i svojstva. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2020; № 4 (41): 20 – 32.
25. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O predposylkah myagkih vychislenij v teorii muzyki. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: sbornik statej. Sankt-Peterburg, 2016: 35 – 38.
26. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and ResearcheS. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
27. Gorbunova I.B. T-Shaped Professionals: Music Computer Technologies in Pedagogical Higher Education. *23rd Budapest International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences (BLLHSS-19)*. Proceedings. 2019: 12 – 18.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-353-357

***Yatcenkovskaya N.A.**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: 239mkl@mail.ru*

METHODS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS OF MUSIC UNIVERSITIES: INTEGRATIVE APPROACH. One of the trends in the development of pedagogical technologies is to integrate and adapt the capabilities of modern information technologies to solve the current problems of professional music education, which produces specialists who are ready to carry out professional activities in the conditions of functioning of a high-tech information educational environment. The study examines the main provisions of the methodology of teaching music-theoretical disciplines using modern digital technologies both in the context of the existing methodology and as a factor of its development, which generates deep changes in the musical and information-technological thinking of the musician, including the conscious need to master professionally oriented knowledge in the field of computer science and its section – musical informatics.

Key words: **informatics, musical education, high-tech educational information environment, pedagogy, music computer technologies, information technologies in music.**

***Н.А. Яцентковская**, соискатель, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 239mkl@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Одна из тенденций развития педагогических технологий состоит в интеграции и адаптации возможностей современных информационных технологий для решения актуальных задач профессионального музыкального образования, выпускающего специалистов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды. В исследовании рассмотрены основные положения методики обучения музыкально-теоретическим дисциплинам с использованием современных цифровых технологий как в контексте сложившейся методологии, так и в качестве фактора её развития, порождающего глубинные изменения музыкального и информационно-технологического мышления музыканта, включающего осознанную необходимость освоения профессионально ориентированных знаний в области информатики и её раздела – музыкальной информатики.

Ключевые слова: **информатика, музыкальное образование, высокотехнологичная образовательная информационная среда, педагогика, музыкальные компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.**

Насущной задачей становится интеграция информационных технологий (ИТ) и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в курсе дисциплин музыкально-теоретического цикла, построенная на включении новой информации в сложившуюся на этапе начального и основного образования систему специальных музыкальных знаний и направленная на их актуализацию и фундаментализацию. Это в итоге будет способствовать преодолению недопонимания студентами-музыкантами современной информационной картины мира.

Процессы информатизации науки и общества отражаются и в современной педагогике: развиваются междисциплинарные, пограничные, комплексные и другие подобные науки и отрасли знаний, появляются формы, методы и средства, в наибольшей мере соответствующие требованиям к подготовке специалистов современного общества.

Для построения структурно-функциональной модели процесса подготовки педагога-музыканта необходимо учесть образовательные стандарты не только в области высшего педагогического образования разных профилей, но и существующие стандарты основной общей школы, так как на их реализацию должна быть направлена профессиональная деятельность будущих педагогов, т.е. информационная компетентность (ИК) и профессиональные компетенции должны обеспечить успешность профессиональной деятельности в реализации соответствующих стандартов. Рассмотрим наиболее проблемные моменты стандартов образования.

В ФГОС ООО в разделе, посвящённом предметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, говорится о формировании «...мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность» (п. 3). Среди видов такой деятельности указаны, в том числе, **инструментальное музицирование и импровизация**. Также отдельным пунктом (п. 6) прописано «овладение основами музыкальной грамотности: способностью эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями музыкального искусства, **элементарной нотной грамотой** в рамках изучаемого курса».

Анализ изложенных в стандарте предметных результатов, а также цифровых ресурсов, отведённых на освоение таких дисциплин, как «Информатика и ИКТ», показал, что для достижения устойчивого результата необходимо целенаправленно применять как теоретические понятия, так и практические навыки этих дисциплин в преподавании профессионального блока. Как отмечает Н.В. Макарова, «одной из сильнейших сторон дисциплины «Информатика и ИКТ» является ее интегративный характер. Используя идеологию системного подхода, можно изучать объекты и процессы из разных предметных областей, применяя для этого современные компьютерные средства и методы».

Цель интеграции МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла – создание условий для формирования профессиональной и ИК музыканта.

Основные уровни реализации интеграции МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла – уровень понятийно-категориальной целостности, уровень практического оперирования в собственной деятельности и уровень организации профессионально-педагогической деятельности с выводом на практическое оперирование, т.е. готовность будущего педагога к использованию всех ресурсов информационной образовательной среды (ИОС) для развития личности ученика и вывода его на практическое оперирование элементами и категориями музыкального языка в творческой и учебной деятельности. Основным педагогическим инструментом для реализации системно-информационного подхода является интеграция предметов музыкально-теоретического цикла и МКТ.

При построении модели методики выделим два уровня целеполагания. Первый уровень – «общественная» цель, которую обозначим как готовность будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности в условиях современной ИОС. Второй уровень – «педагогическая» цель – формирование ИК студентов, без которой невозможно достижение цели первого уровня.

В качестве «объекта» модели определим методику, где выделим две основные составляющие – содержательную, т.е. учебный материал и процессуальную – формы работы. Методологической базой будет комплексный системно-информационный подход, основанный на интеграции МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла.

Оценочно-результативный аспект также содержит два уровня: личностный и социальный. Методика обучения информатике музыканта через интеграцию предметов музыкально-теоретического цикла, ИТ и МКТ обеспечивает реализацию комплексного, системно-информационного подхода к освоению музыкального языка, формирование ИК и готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-музыкантов в условиях функционирования современной ИОС.

В нашем исследовании рассмотрены основные положения методики обучения музыкально-теоретическим дисциплинам с использованием современных ИТ как в контексте сложившейся методологии, так и в качестве фактора её развития, порождающего глубинные изменения музыкального и информационно-технологического мышления музыканта, включающего осознанную необходимость освоения профессионально ориентированных знаний в области информатики и её раздела – музыкальной информатики (см., например, в работах [1 – 4]).

На данном этапе окончательно закрепились понятия, используемые в педагогической литературе и практике – педагогическая информатика, новые информационные технологии, информационная технология, МКТ, высокотехнологичная информационная образовательная среда (ВТИОС – В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова) и т.д.

Интенсивное развитие теоретических средств ИТ в обучении предоставляет лишь хорошие дидактические возможности, эффективность реализации которых в значительной мере зависит от уровня развития, дидактической обоснованности и «технологичности» методического обеспечения, для чего необходимо обосновать соответствующие педагогические условия и методические принципы применения современных ИТ в условиях современного вуза для формирования и развития ИК как неотъемлемой части ПК с целью повышения готовности выпускника к профессиональной деятельности в условиях ВТИОС.

В процессе нашего исследования было установлено, что:

1. Интеграция МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла является необходимым средством в обучении информатике студентов-музыкантов и студентов музыкально-педагогических специальностей, так как позволяет сформировать профессиональные компетенции, соответствующие современному уровню развития науки, технологий и музыкального искусства, построить обучение на основе следующих принципов:

- синтеза гуманитарного и естественнонаучного знания;
- ориентации на активные формы и методы обучения, (деятельностный и компетентностный подходы);
- формировании целостных системных представлений изучаемых объектов и явлений (системно-информационная концепция);
- педагогической целесообразности использования ИКТ и МКТ в последующей профессиональной деятельности, в том числе и при проектировании педагогического процесса;
- целостного системного анализа поставляемых вместе с цифровыми технологиями педагогических решений на их основе.

2. Применение комплекса интегративных заданий по информатике, основанного на представлении музыки как информационно-знаковой системы обеспечит качество и фундаментальность подготовки педагогов-музыкантов в области информатики и МКТ, а также музыкально-теоретических дисциплин. Это обусловлено такими факторами, как:

- выявление структурных составляющих в элементах музыкального языка осуществлено на основе информационного подхода с опорой на достижения современного музыкознания, что способствует актуализации профессиональных знаний, формированию информационной культуры;
- применение комплекса возможно как в аудиторной, так и в самостоятельной работе;

• возможность модульного построения курсов позволяет выстраивать различные индивидуальные маршруты обучения, выделить инвариантную и вариативную его части, необходимые для становления информационной компетентности педагога-музыканта, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях ВТИОС.

Таким образом, благодаря разработанному в нашем исследовании подходу впервые обучение информатике посредством интеграции МКТ и музыкально-теоретических дисциплин стало предметом специального методического исследования в сфере музыкального образования, направленного на повышение качества и фундаментальности подготовки специалистов в области музыкальной педагогики, ИТ и МКТ.

С введением обязательного дистанционного обучения педагоги-музыканты столкнулись с достаточно большим количеством проблем, возникающих при этой форме организации образовательного процесса. Особенно это заметно в преподавании музыкально-теоретических дисциплин, общих и обязательных для музыкантов всех специальностей на всех уровнях музыкального образования. Основным их отличием от большинства специальных дисциплин является групповая форма обучения и достаточно большое количество форм работы, требующих межличностного взаимодействия.

Среди основных проблем можно выделить следующие:

1. Отсутствие бесплатной платформы для реализации дистанционных групповых занятий с удобным интерфейсом и необходимым функционалом. Практически у всех доступных платформ высокие требования к уровню связи, достаточно сложное управление звуком в реальном времени (что крайне необходимо для любых музыкальных занятий онлайн) или полное отсутствие такого управления. Также очень усложняют работу несовершенные звуковые каналы – большая задержка звука, ограниченный динамический диапазон, ограниченное количество источников звука, сильные искажения.

2. Технические перебои в процессе воспроизведения учебных материалов, такие как искажение видеоизображения, искажение изображения презентации в процессе вебинара, пропадание или задержка звука; «выпадение» из онлайн-конференции (при использовании Zoom, Discord, WhatsApp, Skype и т.п.), невозможность зайти синхронно всем учащимся группы в учебное время на используемый в работе онлайн-ресурс.

3. Необходимость подготовки значительно большего объема учебных материалов, заданий, тестов и т.п., а также проверка большого объема выполненных учащимися работ.

4. Несвоевременное или неполное выполнение учащимися заданий, что связано с техническими сложностями.

Специальные музыкальные дисциплины традиционно имеют индивидуальную форму обучения и требуют активного субъект-субъектного взаимодействия в форме показа и контроля. Преподаватели специальных дисциплин столкнулись с тем, что техническое несовершенство доступных систем связи значительно осложняют всё, что связано с показом из-за существенных звуковых искажений. Все аспекты работы, связанные с освоением нотного текста при дистанционном форме, требуют значительно больших затрат, чем при очном обучении, особенно на начальных уровнях образования. Становится значительно более важной роль педагога в организации самостоятельных занятий ученика. Существенную помощь в этом могли бы оказать готовые мультимедийные материалы.

Анализ контента показал недостаточно высокий уровень ИК большой части музыкально-педагогического сообщества. И если с наличием и поиском музыкальных материалов любого уровня сложности на сегодняшний день ограничений в сети практически нет, то педагогически целесообразные системные обучающие материалы, особенно с наличием обратной связи практически отсутствуют.

Таким образом, для организации образовательного процесса без значительной потери качества современные педагоги должны обладать ИК такого уровня, который позволил бы создавать и использовать соответствующие мультимедийные учебные материалы.

Практическая интеграция ИТ и предметов музыкально-теоретического цикла уже стала необходимостью для педагога-музыканта. Особенно большое значение она приобретает в подготовке будущего конкурентоспособного специалиста на уровне высшего музыкального образования.

Информационный подход как неотъемлемая составляющая современной образовательной среды становится особенно актуальным в условиях реализации дистанционного обучения.

Таблица 1

Традиционные ведущие ориентиры	Условия или порядок освоения	Информационные ориентиры	Условия или порядок освоения
Клавиши			
«До» первой октавы	Сначала белые, от «до», которая находится перед двумя чёрными (что само по себе уже парадоксально), потом чёрные	Чёрные клавиши	Группы из 2х и 3х чёрных клавиш, затем белые в зоне 2-х и 3-х
В результате некоторое время ученик вынужден возвращаться к «до» и «отсчитывать» остальные клавиши от неё, чёрные клавиши начинают восприниматься как «более сложные»		Сразу выявляется закономерности в структуре клавиатуры, белые клавиши «занимают свои места» по отношению к группам чёрных. Все клавиши воспринимаются как равноценные	
Ноты			
Скрипичный ключ, нота «соль» 1-й октавы	Сначала конкретная высота **каждой** ноты в скрипичном ключе, затем в других ключах	Высотные соотношения	Сначала основные принципы: выше – ниже, на линейке – между линейками, соседние – через одну. Затем все интервальные соотношения, потом система из трёх ключей (фа, до, соль)
Нотный текст выглядит как набор точек. Понять, какая музыка записана, можно только после предварительного длительного разбора. Один из ключей долгое время (или всегда) является превалирующим, ноты, записанные в других ключах, требуют «вычисления». Читать «с листа» могут только одарённые, те, «кому это дано»		Нотный текст выглядит как траектория движения голоса (или голосов). Любой ключ определяет исходную точку. Чтение «с листа» – норма восприятия нотного текста. Отработки требуют только исполнительские приёмы конкретного инструмента	
Тональности			
Количество чёрных клавиш	До мажор, потом по мере увеличения количества знаков	Структура лада: квинта на I-й ступени	Квинта как каркас тональности. Соотношение целотонных блоков. Зона А – квинта на I-й ступени – зона стабильности, зона В – кварта на V-й ступени – зона мобильности. Все тональности сразу
Тональности с большим количеством знаков более сложные, требующие больших усилий для восприятия. Транспонирование – это высшее проявление мастерства, особенно при чтении «с листа»		Равноправие тональностей. Транспонирование – фактор, несколько усложняющий чтение «с листа» произведений со сложной фактурой или большим количеством знаков альтерации	
Звуки долгие и короткие, счет раз-и два-и	Научиться самостоятельно читать и записывать ритм могут только те, у кого есть «природное чувство ритма»	Равномерная пульсация и соотнесение с ней времени появления звука	Слоговая система обозначения музыкального времени (ритмофоника – система разработана и внедрена Бергер Н.А [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]) является составляющей патента) по отношению к равномерной пульсации сначала внешней, затем внутренней
Проблемы с чтением и записью ритма у многих учащихся вплоть до уровня высшего образования (более 10 лет обучения)		Свободное чтение и запись ритма после 3-х – 4-х лет обучения	

Музыка как искусство и как вид человеческой деятельности – явление весьма многогранное. По Асафьеву, музыка – это и искусство, и наука, и язык, и игра [5]. Язык музыки не только образный, он имеет и собственную систему письменности.

Из трёх видов письменности – буква, цифра, нота – именно музыкальная грамота помимо абстрактных символов включает в себя сразу два вида соотношений – пространственные и временные. Вертикальные линии и горизонтальные линейки составляют двухмерную условную систему координат, объединяющую музыкальное время (ритм) и пространство (звуковысотность). Вертикальная виртуальная линейка с продленными делениями, образующими линии нотного стана, передает ступенчатость высотной организации. Принцип нотной записи, введенный Гвидо Аретинским [6], и система ключей делают опосредованное графикой музыкальное звуковысотное пространство ёмким и информационно насыщенным. Особенно ёмким становится клавир, где относительную наглядность приобретает не только величина расстояний между отдельными звуками голоса (как в партитуре), но и расстояния между самими голосами [7].

Система ключей является, по сути, кодом сжатия информации с достаточно простым алгоритмом дешифрования, практически независимым от контекста. Система кодирования в графическом отражении музыкального времени является несколько более сложной, зависимой от контекста, т. е. более адаптивной. Ещё более абстрактной является система кодирования средств выразительности (за исключением штрихов), которая в основном опирается на текстовые символы. Таким образом, нотная письменность может быть представлена как многомерная информационно-знаковая система [8] базирующаяся на двухмерной системе координат, где на оси У отражаются пространственные параметры, а на оси Х – временные. Остальные данные, такие как тембр, окраска, динамика, агогика отображаются символами, в том числе текстовыми.

Зримые пространственные соотношения величин музыкальных интервалов опосредуются константной шкалой в виде пятилинейных нотных станов и семью основными символами – 3 ключа (соль, фа, до) и 4 знака альтерации (диез, бемоль, бекар и дубль диез) – не зависят от плотности и равномерности событий. В отличие от этого соотношения временные не только кодируются большим количеством символов (форма нотных головок, штили, рёбра и флажки длительностей, скобки мультиолей), но и их зримые соотношения в нотной записи зависят от множества факторов и являются весьма условными, не передающими графически реальную ситуацию. Расстояния между делениями шкалы (тактовые черты) зависят не только от плотности событий (наличие мелких и крупных длительностей), но и от множества сопутствующих факторов (например, знаки альтерации, наличие текста в строчке вокала и др.).

Метод информационного подхода, применённый к музыкальной письменности, позволяет выявить и проанализировать наиболее характерные для неё информационные аспекты. Они существенным образом изменяют выбор ведущих ориентиров, что, в свою очередь, определяет совершенно иной порядок их освоения.

Рассмотрим некоторые основные ориентиры, являющиеся опорой традиционного музыкального образования и ведущие ориентиры при информационном подходе, условия или порядок освоения, а также результат (см. табл. 1).

Приведённая таблица наглядно показывает, что проблемы, заложенные на начальных этапах музыкального образования, остаются нерешёнными у многих выпускников музыкальных школ и колледжей. Зачастую даже те, кто сделал музыку своей профессией, не до конца избавляются от них вплоть до высшей ступени образования.

Применение информационного подхода к освоению музыкально-теоретических дисциплин позволяет решить многие из перечисленных проблем уже на уровне предпрофессионального образования.

Современное техническое оснащение, МКТ [9 – 11] и реализуемый на их базе информационный подход к освоению основных элементов музыкального языка [12; 13] позволяют музыке стать полноценной учебной дисциплиной и в рамках общего образования [2].

Синергетические виды образовательной деятельности [14], такие как ритмофоника, ритмографика и клавишное музицирование [7], а также комплекс мультимедийных пособий, предназначенный для их реализации, активизируют произвольное распределение внимания по разным каналам восприятия. Это стимулирует целенаправленное формирование и развитие способности к концентрации, что особенно актуально в условиях дистанционного обучения.

Новые возможности обучения музыкальным дисциплинам, в том числе – инновационным по содержанию и предметному наполнению, такие как музыкальное программирование [15], компьютерная музыка [16], аудиовизуальные технологии в музыкальном образовании [17] – диктуют необходимость обращения к таким направлениям исследования процесса музыкального творчества, как математические методы исследования в музыкознании и компьютерное моделирование (соответственно, и включения элементов соответствующих знаний) [18; 19].

Музыкально-компьютерные технологии являются неотъемлемой составляющей современной образовательной среды. Будучи инструментом для творчества и развития творческих способностей музыкантов-профессионалов и любителей, они становятся и необходимым инструментом для педагога-музыканта, позволяющим в активной форме приобщить к шедеврам мировой музыкальной культуры всех участников образовательного процесса, включая и людей с ограниченными возможностями здоровья (см., например, работы [20; 21]).

Кроме того, следует отметить, что музыка как образовательная область, обладающая собственной развитой системой письменности, поможет сформировать многие компетенции, востребованные в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Преподавание музыкальных дисциплин как единой информационной системы с использованием компьютера. *Региональная информатика – 98*: тезисы докладов. 1998: 43 – 44.
2. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
3. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
4. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
5. Асафьев Б. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.* Москва; Ленинград: Музыка, 1965.
6. *Музыкальная энциклопедия.* Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 2013; Т. 2.
7. Бергер Н.А. *Методические рекомендации по ритмическому воспитанию. Чтение и запись*. Ленинград, 1990.
8. Бергер Н.А., Яцентковская Н.А. Информационное сопровождение музыкальных дисциплин по образовательной вертикали: реальность и перспектива. *Научное мнение*. 2014; № 8: 342 – 347.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда в обучении современного музыканта. *Компьютерные технологии в развитии музыкальной одаренности детей и юношества*: Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2012: 22 – 24.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования. *Педагогика и психология, культура и искусство:* материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования». 2013: 7 – 12.
11. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
12. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии. *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
13. Бергер Н.А. *Теория музыки в современной практике музицирования.* Автореферат диссертации … доктора искусствоведения. Саратов, 2011.
14. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship.* 2018; № 4 (33): 55 – 64.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. *Музыкальное программирование*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
16. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка.* 2014; № 3: 4.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
18. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. *Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества*: монография. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.
19. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293-294.
20. Горбунова И.Б., Говорова А.А. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 470 – 477.
21. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science*. Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.

References

1. Berger N.A., Gorbunova I.B. Prepodavanie muzykal'nyh disciplin kak edinoj informacionnoj sistemy s ispol'zovaniem komp'yutera. *Regional'naya informatika – 98*: tezisy dokladov. 1998: 43 – 44.

2. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
3. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
5. Asaf'ev B. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii.* Moskva; Leningrad: Muzyka, 1965.
6. *Muzykal'naya `enciklopediya.* Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya `enciklopediya», 2013; T. 2.
7. Berger N.A. *Metodicheskie rekomendacii po ritmicheskomu vospitaniyu. Chtenie i zapis'*. Leningrad, 1990.
8. Berger N.A., Yacentkovskaya N.A. Informacionnoe soprovozhdenie muzykal'nyh disciplin po obrazovatel'noj vertikali: real'nost' i perspektiva. *Nauchnoe mnenie.* 2014; № 8: 342 – 347.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda v obuchenii sovremennogo muzykanta. *Komp'yuternye tehnologii v razvitii muzykal'noj odarennosti detej i yunoshestva*: Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2012: 22 – 24.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo vospitaniya i obrazovaniya. *Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogika i psihologiya, kul'tura i iskusstvo: problemy obschego i special'nogo gumanitarnogo obrazovaniya". 2013: 7 – 12.
11. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № SpecialEdition24: 360 – 375.
12. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
13. Berger N.A. *Teoriya muzyki v sovremennoj praktike muzicirovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora iskusstvovedeniya. Saratov, 2011.
14. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship.* 2018; № 4 (33): 55 – 64.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina `E.V. *Muzykal'noe programmirovanie*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka.* 2014; № 3: 4.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
18. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: k probleme modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva*: monografiya. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2012.
19. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293-294.
20. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 12: 470 – 477.
21. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science.* Proceedings. Springer. 2018: 381 – 389.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-357-359

***Pominova O.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor of Theory and Methods of Continuous Professional Education Department, St. Petersburg Military Institute of National Guard (St. Petersburg, Russia), E-mail: ol1958@mail.ru*
***Agaev R.M.**, colonel, Deputy Head of Rosgvardiya Directorate for the Tver Region – Head of Department for Work with Personnel (Tver, Russia), E-mail: renat-agaev@mail.ru*

ANALYSIS OF THE LEVEL OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF MILITARY SERVANTS OF THE NATIONAL GUARD. The article considers the need to develop professional qualities of employees in the National Guard of the Russian Federation. In this regard, the author gives a modern interpretation of the concepts: professionalism, professional qualities, professional training in the context of legislation for military personnel. The main conclusions are formed in accordance with the available research on the topic under consideration. these competencies are important for the process of training military personnel both during training and during training, professional competitions, which have recently played a fairly significant role in the formation of personal achievements of military personnel. In addition, the article is based on sociological research in the form of surveys, interviews and questionnaires of career officers and personnel of the National Guard troops.

Key words: **professional training, professional competencies, process of forming qualified specialists, features of professional training of military personnel.**

***О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, доц., проф., Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: ol1958@mail.ru*
***Р.М. Агаев**, полковник, зам. нач. Управления Росгвардии по Тверской области – нач. отделения по работе с личным составом, г. Тверь, E-mail: renat-agaev@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК РОСГВАРДИИ

В статье рассматривается вопрос, связанный с необходимостью формирования профессиональных качеств служащих в войсках национальной гвардии Российской Федерации. В этой связи автором дается современная трактовка понятий «профессионализм», «профессиональные качества», «профессиональная подготовка» в контексте законодательства для военнослужащих; основные выводы сформированы в соответствии с имеющимися исследованиями по рассматриваемой теме. Процесс формирования профессиональных компетенций изучен не только в период обучения, но и в ходе внеучебных занятий. Кроме этого, материал статьи подготовлен на основе социологических исследований, опросов и анкетирования кадровых офицеров и личного состава военнослужащих.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, процесс формирования квалифицированных специалистов, особенности профессиональной подготовки военнослужащих.**

Особенности современного общества, возрастающая роль военных силовых структур для обеспечения общественного правопорядка требуют высокого уровня подготовки специалистов, профессионализм которых не будет уступать профессионализму специалистов, подготовленных в других странах [1]. Для проходящих службу в рядах войск национальной гвардии Российской Федерации критерии к профессиональной подготовке и ряд профессионально важных качеств определяются федеральными законами и подзаконными актами, принятыми с 2016 года. Данные документы содержат требования к кадровому составу и, следовательно, влияют на систему подготовки кадров для их дальнейшей профессиональной деятельности в качестве военнослужащих [2; 3].

Следует отметить, что необходимость и важность формирования и дальнейшего развития профессиональной компетенции военнослужащих национальной гвардии Российской федерации – это определенные требования, связанные с социальным заказом. Его основными требованиями является готовность к обеспечению военнослужащими как государственной безопасности, так и безопасности общества в целом. Только такой подход в профессиональной подготовке способен обеспечить права граждан на защиту их прав, гарантировать им свободу.

Анализ достаточно большого количества работ по теме исследования позволяет прийти к выводу о том, что существует большое количество статей и монографических изданий, посвящённых изучению профессиональных качеств

военнослужащих национальной гвардии, но работ, изучающих их сформированность, в настоящее время достаточно небольшое количество. Кроме того, результаты имеющихся исследований противоречат друг другу, что подтверждает необходимость проведения дальнейших изысканий. Рассматривая сформированность профессиональных качеств военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации, стоит остановиться на таком понятии, как профессионализм, и определить его основные критерии для данной категории лиц. Профессиональные качества – это умение принимать решения на своём уровне ответственности, выявлять возможные перспективы выполнения поставленных задач, предугадывать возникновение проблемных ситуаций и т.д. Как определяет Маркова А.К., под понятием «профессионализм» понимается ряд нормативных требований профессии к личности индивида, то есть к совокупности его личностных характеристик, которые являются необходимыми для результативной профессиональной деятельности [4]. Также данное понятие исследовал Климов Е.А., который отмечает, что профессионализм определяется средовыми параметрами, в рамках которых специалист может реализовать имеющиеся у него профессиональные способности [5]. Согласно формулировке, которая была предложена Симоновым В.П., профессионализм можно определить как качественное исполнение обязанностей, глубокое и осознанное овладение профессией. С точки зрения Белолипецкого В.К. и Игнатова В.Г., профессионализм есть совокупность профессиональных качеств, позволяющих достигнуть эффективности реализуемой деятельности и в дальнейшем развивать свой уровень мастерства [4]. Анализируя представленные понятия, было выявлено общее понятие, на которое был сделан упор в рамках проведённого исследования: эффективное осуществление профессиональной деятельности, которое основывается на сформированности у субъекта профессиональных качеств, регламентируемых специализированными документами (в частности, закон, приказ, или иными).

Таким образом, профессионализм военнослужащего зависит от сформированности у него профессиональных качеств. В частности, согласно законодательству [2], военнослужащий национальной гвардии должен уметь решать широкий ряд профессиональных задач, участвовать в охране общественного порядка, осуществлять надзор за соблюдением законодательства и мн. др.; иметь достаточный уровень образования согласно занимаемой должности. В президентских указах определены требования к квалификации и профессиональному обучению будущих специалистов, проходящих службу в войсках Нацгвардии РФ. Кроме этого, нормативные документы содержат информацию, связанную с организацией и проведением конкурсов, в рамках которых устанавливается уровень профессионального мастерства офицерского состава [3]. Процедура определения подтверждения наличия необходимых профессиональных качеств состоит из конкурсных заданий, в ходе которых устанавливается соответствие занимаемой должности. Кадровый военнослужащий должен отвечать профессиональным требованиям и пройти ряд соответствующих испытаний, посредством которых выявляют наличие или отсутствие необходимых качеств и навыков. В частности, среди них выделяются: высокий уровень физической подготовки, достаточный уровень военной подготовки, дисциплинированность и ответственность.

В целом, как определяет Башлыков А.М., вне зависимости от занимаемой должности, наличие устойчивого интереса к выполняемой профессиональной деятельности обусловлено его личностными качествами, в особенности познавательной активностью [6]. С точки зрения Беспалова Т.М., среди качеств военнослужащих, в том числе национальной гвардии, особенно важными являются высокий уровень сформированности волевой сферы и готовность брать на себя ответственность [7].

Достаточное количество исследований в области особенностей профессиональных качеств военнослужащих в целом проводил Копейкин М.А. Он, опираясь на проведенный теоретический анализ, предложил использовать такую категорию профессионального тезауруса, как компетентность в области военной профессиональной деятельности, военно-профессиональная компетентность. Под данной категорией автор предлагает понимать факт военно-профессиональной подготовленности офицера, а также наличие у него способностей для выполнению большого круга обязанностей и перспективных и каждодневных задач в период службы. Исследователь выявил, что существует ряд профессиональных качеств, которые включает в себя военно-профессиональная компетентность: готовность к решению сложных задач, наличие профессиональных знаний, системы профессиональных умений, развитые коммуникативные и общекультурные навыки [8].

Исследователь Секаева О.В. также выделяет ряд иных профессионально важных качеств военнослужащих (общие качества): профессиональный кругозор, упорство, патриотизм, целеустремленность, дисциплинированность и исполнительность. Также важными являются такие качества, как самоконтроль, выдержка, уверенность в себе, сдержанность в проявлении чувств и эмоций, смелость в поступках, мужество в действиях. Секаева О.В. отмечает также, что необходимо формирование и таких профессионально значимых качеств, связанных с вниманием, усидчивостью, работоспособностью терпением, организованностью. Данные качества свидетельствуют о преданности профессии и готовности исполнять профессиональный долг военнослужащего [9]. В работах Яшина А.А. сформированность профессиональных качеств в определенной степени связана с социальной структурой личности. Это прежде всего приоритетные ценности, связанные с верностью служения государству и народу, а также социальные установки в ходе воинской деятельности. Невозможно не учитывать и ситуативные моменты службы, в которых проявляются особенности поступков и действий в служебных ситуациях [4].

Следует отметить, что уровень подготовки военнослужащих напрямую влияет на качество выполняемой деятельности. В частности, исследование, проведенное Беспаловым Т.М., свидетельствует о том, что только у 32% военнослужащих сформированы такие качества, как желание достичь целей, значимых для общества, установок, направленных на реализацию целей и задач профессионального плана, инициативы в повседневной деятельности. У остальной части контингента (48%) данный уровень профессионального отношения к делу выражен недостаточно определенно или частично отсутствует. И, как следствие этого, выявляются трудности в процессе приобретения профессиональных навыков и профессионального опыта, что мешает качественному выполнению заданий профессиональной деятельности, снижает уровень нацеленности на достижение успеха. Беспалов Т.М. отмечает, что только у незначительного количества (15%) опрошенных выявлен высокий уровень мотивированности в поступках в ходе профессиональной деятельности. Эти качества связаны с добросовестным выполнением порученного, способствующие достижению устойчивого постоянного положительного результата [7]. Похожие результаты получены в работах Сивак А.Н. В его исследованиях на базе выпускников вузов ВНГ РФ выявлено, что у большинства (54%) респондентов отмечается отсутствие целеустремленности и в целом трудности с формированием и развитием профессиональных качеств [10].

Кроме этого, существует ряд исследований, по результатам которых получены противоположные результаты, свидетельствующие о высоком уровне подготовки военнослужащих. В частности, по результатам исследования Митрахович В.А. было выяснено, что у военнослужащих в целом достаточно высокий уровень развитости всего перечня профессионально важных качеств, и выделен ряд перспектив их дальнейшего развития [11]. Башлыков А.М., изучая профессиональную подготовку офицеров войск национальной гвардии на базе подразделений в Новосибирском военном институте, сделал выводы, что у большинства (около 80%) можно выделить высокий уровень морально-психологических, управленческих, физических и технических умений, навыков и знаний [6]. Похожие результаты получили И.В. Диденко, А.А. Диденко, которые выявили, что около 82% военнослужащих отмечают у себя высокий уровень развития профессионально важных качеств. Кроме того, респонденты отметили высокую степень подготовки только через систему военных учебных заведений [8].

Таким образом, в связи с реформированием войск национальной гвардии необходимо проводить научные исследования, направленные на выявление требуемой сформированности профессиональных качеств военнослужащих войск национальной гвардии. Так как само понятие «профессиональные качества военнослужащих» является достаточно сложным и состоящим из множества аспектов. Это такие профессиональные действия военнослужащего, которые обеспечивают результативность выполнения учебных и боевых задач, что связано со спецификой воинской деятельностью и соответствующими требованиями к профессиональной подготовке.

Военнослужащие должны обладать комплексом специальных знаний, навыков, умений, характеризующих военнослужащего как военного профессионала, способного решать поставленные служебно-боевые задачи в любых условиях, то есть различными умениями и навыками не только специфическими профессиональными, но управленческими, коммуникативными, волевыми и др.

Библиографический список

1. Башлыков А.М. Профессионализм как результат профессиональной подготовки военных специалистов. *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире.* 2017; № 20-2: 127 – 130.
2. О войсках национальной гвардии Российской Федерации. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ (редакция от 06.07.2016). *Собрание законодательства Российской Федерации*. Москва, 2016.
3. Об учреждении нагрудного знака войск национальной гвардии Российской Федерации “квалификационное звание”, утверждении Положения о нагрудном знаке войск национальной гвардии Российской Федерации “квалификационное звание” и его описания, Порядка присвоения, подтверждения квалификационного звания, снижения в квалификационном звании, лишения квалификационного звания и ведения учёта лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции и квалификационные звания. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 9 (зарегистрирован 14.02.2019 № 53800). *Собрание законодательства Российской Федерации*. Москва, 2019.
4. Ефремова О.Ю. *Военная педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
5. Пашкин С.Б., Мозеров С.А., Мозерова Е.С. Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих. *Военный инженер*. 2018; № 3: 50 – 63.

6. Башлыков А.М. Особенности профессиональной подготовки офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2017; № 9-10 (13-14): 43 – 46.
7. Беспалов Т.М. Содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие ответственности военнослужащих. *Психолого-педагогический поиск*. 2012: 149 – 155.
8. Диденко И.В., Диденко А.А. Современный военный профессионализм: социально-психологический аспект. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014; № 2 (57): 3 – 8.
9. Секаева О.В. Формирование профессионально-значимых качеств личности военнослужащих. *Научные исследования в образовании*. 2008; № 8: 1 – 2.
10. Сивак А.Н. Психолого-педагогические условия необходимые для повышения эффективности профессионального развития курсантов вузов ВВ МВД России. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2012; № 1 (83): 135 – 138.
11. Митрахович В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011; № 6: 439 – 445.

References

1. Bashlykov A.M. Professionalizm kak rezul'tat professional'noj podgotovki voennyh specialistov. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2017; № 20-2: 127 – 130.
2. O vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 3 iyulya 2016 g. № 226-FZ (redakciya ot 06.07.2016). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2016.
3. Ob uchrezhdenii nagrudnogo znaka vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii "kvalifikacionnoe zvanie", utverzhdenii Polozheniya o nagrudnom znake vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii "kvalifikacionnoe zvanie" i ego opisaniya, Poryadka prisvoeniya, podtverzhdeniya kvalifikacionnogo zvaniya, snizheniya v kvalifikacionnom zvanii, lisheniya kvalifikacionnogo zvaniya i vedeniya ucheta lic, prohodyaschih sluzhbu v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii i imeyuschih special'nye zvaniya policii i kvalifikacionnye zvaniya. Prikaz Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii ot 21 yanvarya 2019 g. № 9 (zaregistrirovan 14.02.2019 № 53800). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2019.
4. Efremova O.Yu. *Voennaya pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
5. Pashkin S.B., Mozerov S.A., Mozerova E.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty izucheniya individual'nyh osobennostej voennosluzhaschih. *Voennyj inzhener*. 2018; № 3: 50 – 63.
6. Bashlykov A.M. Osobennosti professional'noj podgotovki oficerov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik*. 2017; № 9-10 (13-14): 43 – 46.
7. Bespalov T.M. Soderzhatel'no-smyslovye i instrumental'no-stilevye sostavlyayuschie otvetstvennosti voennosluzhaschih. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2012: 149 – 155.
8. Didenko I.V., Didenko A.A. Sovremennyj voennyj professionalizm: social'no-psihologicheskij aspekt. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2014; № 2 (57): 3 – 8.
9. Sekaeva O.V. Formirovanie professional'no-znachimyh kachestv lichnosti voennosluzhaschih. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2008; № 8: 1 – 2.
10. Sivak A.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya neobhodimye dlya povysheniya `effektivnosti professional'nogo razvitiya kursantov vuzov VV MVD Rossii. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2012; № 1 (83): 135 – 138.
11. Mitrahovich V.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya professionalizma u voennosluzhaschih kontraktnoj sluzhby. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2011; № 6: 439 – 445.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-359-361

Abdulaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Mansurov T.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Sports Disciplines and Martial Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

PREPARING FUTURE BACHELORS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FOR THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN SPORTS TRAINING AND WELLNESS PHYSICAL CULTURE. The article examines the most significant problems associated with the use of information technologies in sports training and recreational physical culture of students. Before starting the conversation about the main subject of the study, processes of informatization of modern society are considered. On the basis of their analysis, an indissoluble link between the processes of the students physical training further modernization on the one hand and the introduction of advanced information technologies into it on the other is proved. Next, the most promising areas of the information technologies integration in the field of physical culture and sports are studied. On the basis of the obtained results, the researchers talk about the specific opportunities that exist for the use of modern information technologies in sports training in various sports, teaching the relevant subject at a university, as well as in classes on health-improving physical culture. Possibilities of their application in high-performance sports are also considered.

Key words: **physical culture, teaching of physical culture at a university, high-performance sports, student, teacher.**

М.А. Абдулаева, *канд. пед. наук, зав. каф. теории и методики физической культуры ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Т.М. Мансуров, *канд. пед. наук, зав. каф. спортивных дисциплин и единоборств ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В настоящей статье исследуются наиболее значимые проблемы, связанные с применением информационных технологий в спортивной тренировке и оздоровительной физической культуре студенческой молодёжи. Перед началом разговора об основном предмете исследования рассмотрению подвергаются процессы информатизации современного общества. На основе их анализа доказывается неразрывная связь между процессами дальнейшей модернизации физической подготовки студенческой молодёжи, с одной стороны, и внедрения в неё передовых информационных технологий – с другой. Далее изучаются наиболее перспективные направления интеграции информационных технологий в сферу физической культуры и спорта. На основании полученных результатов говорится о конкретных возможностях, существующих для использования современных информационных технологий в спортивных тренировках по различным видам спорта, преподавании соответствующей предметной области в вузе, а также на занятиях по оздоровительной физической культуре. Также рассматриваются возможности их применения в спорте высоких достижений.

Ключевые слова: **физическая культура, преподавание физической культуры в вузе, спорт высоких достижений, студент, преподаватель.**

На протяжении трёх последних десятилетий фиксируется расширение сферы использования информационных технологий во всех сферах человеческой жизни. Сказанное в полной мере относится к спортивной тренировке и оздоровительной физической культуре студенческой молодёжи [1 – 11].

В этой связи в содержании профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров в сфере физической культуры и спорта необходимо постоянно вносить и своевременно обновлять сведения о возможностях информационных технологий и их использовании в профессиональной деятельности спортсменов.

На факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета при подготовке будущих бакалавров в области физической культуры и спорта обязательно формируется осведомлённость студентов о возможности использования информационных технологий в тренировочном процессе, при организации мероприятий по физической культуре. Рассмотрим их подробнее.

Внедрение информационных технологий в сферу физической культуры и спорта предполагает расширение их использования по ряду направлений (табл. 1).

Таблица 1

Перспективные направления интеграции информационных технологий в сферу физической культуры и спорта

Наименование направления	Содержание направления
Материально-техническое обеспечение учебного процесса в системе высшего физкультурного образования	Расширение использования автоматизированных обучающих программ; внедрение систем компьютеризированного контроля знаний; моделирование предметной среды; внедрение в образовательную практику электронных учебных пособий, информационно-поисковых и справочных систем
Техническое и организационное обслуживание соревнований	Компьютерный хронометраж; использование электронных отметок
Делопроизводство тренера-преподавателя, преподавателя, студента, научного сотрудника	Создание базы данных различных документов для использования в рамках учебного и тренировочного процесса
Научно-методическое обеспечение физического воспитания учащейся молодежи, детей и подростков	Реализация дифференцированного подхода в рамках физического воспитания, предполагающая широкое использование современных информационных технологий; автоматизированные методы оценки физического здоровья и физической подготовленности обучающихся
Научно-исследовательская, организационная и управленческая деятельность	Создание баз данных по актуальным проблемам физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; создание баз данных нормативно-правовых документов в отрасли физической культуры и спорта; автоматизация проведения социологических исследований
Научно-методическое обеспечение подготовки спортсменов	Внедрение компьютеризированных тренажерно-диагностических стендов для обеспечения комплексного контроля специальной подготовленности спортсменов; создание систем с элементами «виртуальной реальности» для формирования у спортсменов двигательных навыков и умений; расширение использования автоматизированных диагностических комплексов для оценки и мониторинга физического состояния спортсменов; широкое применение компьютерных программ в целях решения задач моделирования и прогнозирования в спорте [1; 7; 8; 9]

Как видим, особенно эффективным является широкое использование информационных технологий в ходе спортивных тренировок по различным видам спорта, преподавания соответствующей предметной области в вузе, а также на занятиях по оздоровительной физической культуре [2; 4; 5; 6]. Данная тенденция нашла своё выражение в разработке ряда систем, оптимизирующих процессы контроля и обучения в указанных областях.

Например, В.Ю. Волковым была разработана серия контролирующих и обучающих систем «Атлет», «Фитнес» и «Мини-шейпинг». Последние могут быть с успехом использованы в оздоровительной физической культуре. Обучающая программа «Атлет» выполнена на основе операционной системы Windows. Основной задачей указанного приложения является ознакомление студентов с основами знаний по атлетической гимнастике. Также она может применяться для демонстрации выполнения базовых упражнений. Работая в этой программе, студент устанавливает ту последовательность действий, которую он считает необходимой. Данная особенность программы «Атлет» позволяет максимально реализовать индивидуальный подход в обучении. Она, кроме того, имеет четыре уровня, которые студент также может выбрать по своему усмотрению в зависимости от уровня своей изначальной подготовки [10, с. 420 – 421]. Программа «Фитнес» включает большое количество тестовых испытаний, анкет и измерений. При этом чем больше будет пройдено тестов, тем точнее программа определит общую оценку физического развития и степень подготовки индивида, предоставит большее количество рекомендаций и индивидуальных программ тренировок. «Мини-шейпинг» предназначен для оценки особенностей телосложения и физической подготовленности студенток. Его использование в рамках учебных занятий позволяет не только тестировать учащихся, но и обучать их совершенствованию функциональных и двигательных возможностей, коррекции индивидуального физического развития, а также формировать устойчивое мотивационно-ценностное отношение к физкультурно-оздоровительным занятиям [10, с. 422]. Своё применение информационные технологии также находят в сфере спорта высших достижений. При рассмотрении возможностей информационных технологий в данной отрасли человеческой деятельности следует учитывать ряд тенденций её развития в период последней четверти XX – начала XXI вв. (табл. 2).

Таблица 2

Тенденции в развитии современного спорта высоких достижений, наиболее значимых с точки зрения внедрения информационных технологий

Тенденции	Влияние на дальнейшее развитие спорта высоких достижений
Достижение объемов тренировочной нагрузки физиологически предельных величин	Сделало необходимым поиск вариантов рационального размещения нагрузок различной преимущественной направленности на отдельных этапах годичного тренировочного цикла
Рост требований к уровню физической подготовки квалифицированных спортсменов	Обусловливает необходимость открытия новых, наиболее эффективных путей совершенствования тренировочного процесса
Возросшая плотность спортивных результатов, повысившаяся напряженность соревновательной борьбы	Способствуют повышению требований к качеству, стабильности и надежности морально-волевой подготовленности технического и тактического мастерства, а равно психологической устойчивости спортсменов в условиях соревновательной деятельности [11, с. 132]

В подобных условиях дальнейшее совершенствование процесса подготовки квалифицированных спортсменов является практически невозможным без широкого внедрения информационных технологий. В свою очередь, одно из перспективных направлений их интеграции в процесс подготовки атлетов представлено созданием прикладных программных продуктов и автоматизированных систем. Последние позволяют оптимизировать управление тренировочным процессом. В этой связи не вызывает удивления возрастающее на протяжении трёх последних десятилетий количество публикаций, затрагивающих различные вопросы, связанные с диагностикой и мониторингом функционального состояния спортсменов [1 – 6; 9; 10; 11].

Оптимизация процесса физической подготовки также может осуществляться на основе использования экспертных систем. Последние представляют собой сложные программные комплексы, позволяющие производить интеграцию знаний специалистов в конкретных предметных областях и в дальнейшем тиражировать данный опыт, например, в целях консультации менее квалифицированных пользователей. В этой связи определенный интерес с точки зрения раскрытия основной темы настоящего исследования вызывает автоматизированная систе-

ма «ОФИС», разработанная российскими специалистами. На основе показателей, характеризующих физическое развитие и состояние здоровья, эта система позволяет провести раннюю диагностику ряда заболеваний и выдать рекомендации по использованию средств массовой физической культуры. Точность такой диагностики варьируется от 64 до 89%. Также к подобного рода разработкам может быть отнесена система «Аксон», разработанная М.П. Шестаковым и В.М. Зубковым. Основное назначение последней – планирование подготовки прыгунов в высоту и длину [11, с. 136].

Охарактеризованные выше системы дают возможность решать задачи планирования и управления тренировочным процессом с учетом уровня изначальной подготовки, норм нагрузки, а также индивидуальных особенностей и закономерностей, отражающих сочетания упражнений различной направленности.

Таким образом, на основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что информатизация современного общества в полной мере сказывается на модернизационных процессах в области физической подготовки и оздоровительной физической культуры студенческой молодёжи.

Интеграция информационных технологий в сферу физической культуры и спорта предполагает расширение их использования по следующими направлениям: материально-техническое обеспечение учебного процесса в системе высшего физкультурного образования, техническое и организационное обслуживание соревнований, делопроизводство тренера-преподавателя, преподавателя, студента, научного сотрудника, научно-методическое обеспечение физического воспитания учащейся молодежи, детей и подростков, научно-исследовательская, организационная и управленческая деятельность, научно-методическое обеспечение подготовки спортсменов. При этом информационные технологии особенно эффективны в процессе спортивных тренировок по различным видам спорта, преподавания соответствующей предметной области в вузе, а также на занятиях по оздоровительной физической культуре. Указанная выше тенденция нашла своё выражение в разработке ряда систем, оптимизирующих процессы контроля и обучения в этих областях. Своё применение информационные технологии также находят в сфере спорта высших достижений. Одним из перспективных направлений их интеграции в данную область является создание прикладных программных продуктов и автоматизированных систем.

Важными направлениями в использовании современных информационных технологий в области физической культуры и спорта являются моделирование спортивных движений и биомеханика.

Информационные технологии студенты факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета вначале используют при собственной тренировке, а потом начинают применять при прохождении производственной и педагогической практик, а в дальнейшем в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Виноградов П.А., Савин В.А. Спорт в мире информации. *Теория и практика физической культуры*. 1997; № 11: 59 – 62.
2. Фураев А.Н. К вопросу о компьютеризации анализа выполнения спортивных упражнений. *Теория и практика физической культуры*. 1996; № 11: 50 – 52.
3. Андреева В.С., Миронова С.П. *Информационные технологии в сфере физической культуры и спорта*. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/13024/1/fsz_03.pdf
4. Богданов В.М., Пономарев В.С., Соловов А.В. Использование современных информационных технологий в теоретической и методико-практической подготовке студентов по физическому воспитанию. *Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2000: 23 – 24.
5. Тимошенков В.В. Основные направления применения вычислительной техники в физической культуре и спорте. *Теория и практика физической культуры*. 1993; № 1: 13 – 18.
6. Бекетова Д.А., Савкина Н.В. Информационные технологии в физической культуре и спорте. *Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы*. 2019; № 2 (27): 78 – 81.
7. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 1: 3 – 94.
8. Хадиуллина Р.Р., Мухаметшин Р.Р. Структура электронных курсов в виртуальной обучающей среде Moodle для студентов обучающихся в вузах физической культуры. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013; № 8-3 (15): 123 – 125.
9. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе. *АНИ: педагогика и психология*. 2016; Т. 5, № 2 (15): 83 – 86.
10. Акром А.А. Особенности использования информационных технологий в системе подготовки по физической культуре и спорту. *Science and Education*. Scientific Journal. 2021; Vol. 2, Issue 4: 419 – 424.
11. Волков В.Ю. *Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре в вузе*. Диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1997.

References

1. Vinogradov P.A., Savin V.A. Sport v mire informacii. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1997; № 11: 59 – 62.
2. Furaev A.N. K voprosu o komp'yuterizacii analiza vypolneniya sportivnyh uprazhnenij. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1996; № 11: 50 – 52.
3. Andreeva V.S., Mironova S.P. *Informacionnye tehnologii v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta*. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/13024/1/fsz_03.pdf
4. Bogdanov V.M., Ponomarev V.S., Solovov A.V. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij v teoreticheskoj i metodiko-prakticheskoj podgotovke studentov po fizicheskomu vospitaniyu. *Fizicheskaya kul'tura i sport na rubezhe tysyacheletij*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara, 2000: 23 – 24.
5. Timoshenkov V.V. Osnovnye napravleniya primeneniya vychislitel'noj tehniki v fizicheskoj kul'ture i sporte. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1993; № 1: 13 – 18.
6. Beketova D.A., Savkina N.V. Informacionnye tehnologii v fizicheskoj kul'ture i sporte. *Nauka-2020: Fizicheskaya kul'tura, sport, turizm: problemy i perspektivy*. 2019; № 2 (27): 78 – 81.
7. Vaganova O.I., Hizhnaya A.V. Ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov studentov vuza v `elektronnoj srede Moodle. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 1: 3 – 94.
8. Hadiullina R.R., Muhametshin R.R. Struktura `elektronnyh kursov v virtual'noj obuchayuschej srede Moodle dlya studentov obuchayuschihsya v vuzah fizicheskoj kul'tury. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2013; № 8-3 (15): 123 – 125.
9. Kutepov M.M., Yambaeva N.V. Informacionnye tehnologii obucheniya fizicheskoj kul'ture v vuze. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2016; T. 5, № 2 (15): 83 – 86.
10. Akrom A.A. Osobennosti ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij v sisteme podgotovki po fizicheskoj kul'ture i sportu. *Science and Education*. Scientific Journal. 2021; Vol. 2, Issue 4: 419 – 424.
11. Volkov V.Yu. *Komp'yuternye tehnologii v obrazovatel'nom processe po fizicheskoj kul'ture v vuze*. Dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-361-364

Abdulgalimova G.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Medical Biology, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

Nikitina V.V., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Medical Biology, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

Ibnmaskhudova P.M., *senior teacher, Department of General Hygiene and Human Ecology, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

FORMATION OF COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY GRADUATES (ON THE EXAMPLE OF MEDICAL SPECIALTIES). The article deals with some aspects of a problem of forming competitiveness among university graduates on the example of medical universities. The article considers the structure of competitiveness, the characteristics of a competitive personality. With regard to the competitiveness of students of medical specialties, it can be noted that this problem is extremely relevant, since its solution is associated with improving the quality of medical educational services and the success of the functioning of the health system. The article shows that competitiveness of a graduate is determined by his professional competence, in which special knowledge should be combined with communication skills, the basics of personal growth, self-diagnosis and other properties. Among the practical mechanisms for improving the competitiveness of medical graduates, it is

proposed to include in the training program of medical students more disciplines on the formation of business communication skills, personal development, self-presentation, and management skills, as well as a system of measures aimed at bringing together the theory and practice in the field of health care and the formation of graduates practical skills of professional activity.

Key words: **competition, competitiveness, medical students, cultural doctrine of higher medical education.**

Г.Н. Абдулгалимова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

В.В. Никитина, *д-р мед. наук, проф., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

П.М. Ибнмасхудова, *ст. преп., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

В статье рассматриваются отдельные аспекты проблемы формирования конкурентоспособности у выпускников вузов (на примере медицинских вузов). Представлена структура конкурентоспособности, дана характеристика конкурентоспособной личности. Применительно к конкурентоспособности студентов медицинских специальностей можно отметить, что данная проблема является крайне актуальной, так как ее решение связано с повышением качества медицинских образовательных услуг и успехом функционирования системы здравоохранения. В статье показано, что конкурентоспособность выпускника определяется его профессиональной компетентностью, в которой специальные знания должны совмещаться с навыками общения, основами личностного роста, самодиагностики и других свойств. Среди практических механизмов повышения конкурентоспособности выпускников медицинских вузов предлагается включение в программу подготовки студентов-медиков большего количества дисциплин по формированию навыков делового общения, личностного развития, самопрезентации, управленческих навыков, а также реализацию системы мероприятий, направленных на сближении теории и практики в области здравоохранения и формирование у выпускников практических навыков профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **конкуренция, конкурентоспособность, студенты-медики, культурологическая доктрина высшего медицинского образования.**

Острая нехватка квалифицированных кадров является одной из наиболее актуальных проблем с точки зрения общественного прогресса в современной России. С другой стороны, ожидания работодателей, прежде всего, связаны с молодыми специалистами – выпускниками системы высшего образования. Однако в настоящий момент на рынке труда наблюдается определённая разбалансированность спроса и предложения. Данная тенденция объясняется следующими факторами:

- неполное соответствие профессионального образования требованиям рынка труда;
- недостаточная эффективность каналов коммуникации между системой образования, работодателями и специалистами;
- недостаточная мотивированность молодых специалистов к становлению в профессии [1 – 6].

В частности, по указанным причинам весьма актуальной является проблема конкурентоспособности выпускников медицинских вузов. Актуализации данной проблемы в немалой степени способствует и тот факт, что в числе приоритетных задач современной государственной политики РФ в области здравоохранения фигурируют:

- формирование системы, обеспечивающей доступность медицинской помощи;
- повышение эффективности медицинских услуг [7 – 9].

В полной мере достичь вышеперечисленных результатов возможно при условии обеспечения более высокого кадрового потенциала данной отрасли [10, с. 144].

Современное состояние разработки данной проблемы позволяет выделить ряд структурных компонентов дефиниции «конкурентоспособность», в том числе применительно к выпускнику медицинского вуза. Так, С.Ю. Лаврентьев и Д.А. Крылов рассматривают конкурентоспособность в качестве многоуровневого качества личности специалиста, которое включает следующие компоненты:

- потребностно-мотивационный;
- информационно-содержательный;
- операционно-практический;
- эмоционально-волевой [11].

А.Л. Церковским же были выделены следующие признаки конкурентоспособности:

- адекватная самооценка;
- высокий интеллектуальный потенциал;
- готовность к профессиональному самоопределению;
- нравственный императив;
- способность принимать ответственные решения;
- развитая коммуникабельность;
- интернальность;
- ориентированность на постоянное самообучение [12, с. 126].

С.А. Хазова же представляет конкурентоспособность специалиста (в том числе медика) как совокупность ряда компонентов (табл. 1).

Свой вариант структуры конкурентоспособности выпускников вузов также предложили А.И. Шутенко и Н.С. Данакин. Данные исследователи выделяют в ней три уровня (табл. 2).

Таблица 1

Структура конкурентоспособности специалиста (по С.А. Хазановой)

Наименование компонента	Структура компонента
Компетентность личности	Социально и профессионально важные знания, умения и навыки
	Характеристики мышления
	Опыт поведения, деятельности и общения
Конкурентоопределяющие личностные качества	Способности, позволяющие эффективно осуществлять профессиональную деятельность
	Способности, облегчающие социальную адаптацию молодого специалиста
Акмеологическая направленность личности	Профессиональное и социальное целеполагание
	Ценностные ориентации, соответствующие общепринятым этическим нормам, как социума, так и профессионального сообщества
	Мотивация профессиональной деятельности и социального взаимодействия
	Стремление к профессиональному и социальному успеху [13, с. 300]

Таблица 2

Структура конкурентоспособности (по А.И. Шутенко и Н.С. Данакину)

Уровень	Характеристика
Личностный уровень конкурентоспособности	Исходный уровень понимания генезиса и психологических механизмов достижения конкурентоспособности
Конкурентоспособность на уровне образовательной организации	Конкурентоспособность выпускника образовательной организации, осуществляющей подготовку специалистов по программам ВО, определяется его профессиональной компетентностью, в структуре которой специальные знания должны совмещаться с основами личностного роста, а также навыками общения
Конкурентоспособность на уровне социума	Региональная локализация рынка труда на территории РФ предполагает особенности формирования, распределения и использования трудовых ресурсов, что, в свою очередь, связано с обязательным дополнением федеральных программ содействия занятости населения региональными и местными, учитывающими особенности демографического и социально-экономического развития территорий [14]

Таблица 3

Профессиональные качества выпускников медицинского вуза

№ п/п	Объект (субъект) воздействия	Умения, навыки, способы деятельности
1.	Осуществление собственно профессиональной деятельности	Способен организовать собственную деятельность; умеет принимать решения в стандартных и нестандартных врачебных ситуациях; характеризуется сформированным профессиональным мировоззрением [2 – 6]; Может использовать социокультурные технологии; способен к рациональному распределению и оценке ресурсов для реализации поставленных профессиональных целей
2.	Межличностное взаимодействие в ходе осуществления профессиональной деятельности	Обладает развитой эмоциональной культурой [16; 17]; способен вести конструктивные переговоры с пациентами, их представителями, своими коллегами; Характеризуется развитым социальным интеллектом; умеет урегулировать конфликты, возникающие в медицинской практике; на допустимом уровне владеет навыками диагностики причин и характеров различных заболеваний
3.	Умение добывать информацию и использовать её в своей профессиональной деятельности	Умеет использовать инновационные научно-технические средства в профессиональной деятельности; готов осваивать новые методики диагностики и лечения, более совершенное оборудование; умеет вести медицинскую документацию, способен к её анализу; способен прогнозировать развитие болезни пациентов и находить необходимую информацию для определения оптимальной стратегии лечения; способен генерировать новые идеи относительно эффективных методов и схем лечения пациентов [18; 19]

Г.В. Лаврентьевым, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахиной и некоторыми другими исследователями была разработана структура базовой модели конкурентоспособности выпускников вузов. В неё входят:

- объекты освоения в процессе подготовки;
- требования к личностным качествам будущего специалиста, в том числе медика;
- требования к умениям, навыкам и способам его деятельности [1; 8; 15; 16].

К объектам освоения в процессе подготовки, составляющим структуру профессиональной культуры специалиста, авторы модели относят:

- знания фактов, закономерностей, законов в общегуманитарной, естественнонаучной и профессиональной областях, обеспечивающих принятие оптимальных решений в различных отраслях деятельности;
- ценности и ценностные ориентации, принятые, доминирующие и зарождающиеся на определенной стадии развития социума, в том числе развитие области профессиональной деятельности выпускника;
- традиции и нормы, связанные с историческими способами существования индивида, семьи, сообщества и государства;
- мышление – способы осуществления мыслительных операций и умение ими пользоваться в различных ситуациях профессиональной и социальной жизни;
- способы деятельности и поведения – умения, навыки, приемы и стиль поведения в жизни, оптимальные и значимые для реализации личностных и общественных целей;
- эмоционально-волевые проявления – эмоции, чувства, волевые акты, способы их выражения и достижения, характерные для данной деятельности и конкретного сообщества;
- опыт решения проблем социальной и профессиональной жизни [15; 16].

Требования к личностным качествам будущего специалиста, в том числе выпускника медицинского вуза, подразделяются на:

- поведенческие, включающие ответственность, инициативность, коммуникабельность, предприимчивость, а также способность будущего специалиста к импровизации, релаксации, оправданным рискам;
- психологические, к которым относятся развитость восприятия, эмоциональность (в пределах нормы для данного сообщества и профессии), эмпатия (способность к сопереживанию), аутентичность, терпимость, стрессоустойчивость, открытость (по отношению к другим и новому), развитость интуиции, стрессоустойчивость;
- мыслительные, которые включают рефлексивность, аналитичность, быстроту реакции, наблюдательность, креативность, критичность и целостность мышления [15].

Профессиональные качества применительно к медикам включают ряд требований (табл. 3).

Далее отметим, что конкурентоспособная профессиональная компетентность выпускников медицинских вузов на рынке труда может быть достигнута при условии внесения в систему ВО существенных преобразований. Необходима, в частности, модернизация управленческих механизмов. Последним зачастую мешают эффективно работать следующие противоречия:

- между готовностью профессорско-преподавательских составов медицинских вузов к творческой научно-педагогической деятельности и отсутствием условий для данного потенциала;
- между требованиями к подготовке конкурентоспособных специалистов и подготовленностью соответствующих педагогических кадров;
- между нововведениями в структурах и органах управления профильными учебными заведениями и отставанием в организации и качестве процесса обучения [20, с. 34].

В настоящее время функционирующие на территории Российской Федерации организации, осуществляющие образовательную деятельность по программам высшего образования, в том числе и медицинские вузы, с разной степенью успешности пытаются решить вышеозначенные проблемы.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что увеличение конкурентоспособности выпускников современных медицинских вузов напрямую связано с реализацией системы мероприятий. Последняя должна включать:

- расширение сегмента академических дисциплин, связанных с формированием навыков саморепрезентации, делового общения и личностного развития, в программах подготовки будущих медиков;
- изучение возможностей дополнительного образования для студентов медицинских вузов;
- разработку мер, связанных с повышением компетентности выпускников медицинских вузов, определением возможных путей корреляции между теоретической и практической частями обучения;
- организацию стажировки студентов медицинских вузов в медицинских организациях с целью формирования у них практических навыков работы в трудовом коллективе, формирования профессиональных контактов и расширения возможностей для последующего трудоустройства;
- расширение опыта индивидуальной работы со студентами на основе учета их личностных особенностей в рамках учебного процесса;
- внедрение системы мониторинга трудоустройства выпускников медицинских вузов, включающей формирование устойчивой системы взаимодействия между выпускниками и выпускающими кафедрами, а равно и привлечение выпускников с опытом работы к решению вопросов трудоустройства;
- формирование эффективных каналов коммуникации для размещения информации о существующих вакансиях и резюме.

Библиографический список

1. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. *Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id
2. Абдулгалимов Р.М. Концептуальная модель развития профессионального мировоззрения студента современного вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 4: 112.
3. Абдулгалимов Р.М., Гусейнов М.К., Касимов А.К., Абдулгалимова Г.Н. Проблемы и перспективы использования интерактивных образовательных технологий в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 266 – 268.
4. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова Г.Н. Актуализация антропологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущего врача. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 248 – 251.

5. Абдулгалимов Р.М. Современные проблемы становления специалиста медицинского профиля. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 59-1: 4 – 8.
6. Абдулгалимов Р.М. Образовательный процесс в формировании мировоззрения будущего врача в медицинском вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-2: 4 – 7.
7. Тихонова Н.К., Тихонов В.Г. Пути повышения качества подготовки студентов медицинского вуза. *Смоленский медицинский альманах*. 2019; № 2: 112 – 116.
8. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*: учебное пособие. Москва, 2006.
9. Yerkes R., Dodson J. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit – formation. J. Comp. Neurol. *Psychology*. 1908; № 18: 459 – 482.
10. Шейман И.М., Шевский В.И. Кадровая политика в здравоохранении: сравнительный анализ российской и международной практики. *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2015; № 1: 143 – 167.
11. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. *Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе.* Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id
12. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему конкурентоспособности. *Вестник ВГМУ*. 2016; Т. 15, № 1: 114 – 127.
13. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалистов как акмеологическая категория. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2009; № 3: 298 – 306.
14. Данакин Н.С., Шутенко А.И. *Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза*. Available at: http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/596.pdf
15. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Ч. 2. Available at: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava_1_1.html
16. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Психологические науки. 2008; № 4: 12 – 17.
17. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
18. Гребенщикова А.В. Философско-методический аспект формирования информационной компетентности выпускников вузов. *Вестник ЧГПУ*. 2012; № 11: 38 – 47.
19. Мещеряков Д.В. Педагогическое обеспечение информационной компетентности выпускника военного вуза. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2020; Т. 19, № 3 (45): 18 – 24.
20. Решетников А.В., Присяжная Н.В., Павлов С.В., Морозов А.П., Петров М.А., Кутакова Ю.Ю., Морозов П.Н., Лакунин К.Ю. Молодой медицинский специалист на рынке труда: ожидания работодателей. *Социология медицины*. 2017; № 16 (1): 32 – 44.

References

1. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A. *Formirovanie konkurentosposobnosti buduschego specialista v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id
2. Abdulgalimov R.M. Konceptual'naya model' razvitiya professional'nogo mirovozzreniya studenta sovremennogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 4: 112.
3. Abdulgalimov R.M., Gusejnov M.K., Kasimov A.K., Abdulgalimova G.N. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 266 – 268.
4. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova G.N. Aktualizaciya antropologicheskogo podhoda k processu formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya buduschego vracha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 248 – 251.
5. Abdulgalimov R.M. Sovremennye problemy stanovleniya specialista medicinskogo profilya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 4 – 8.
6. Abdulgalimov R.M. Obrazovatel'nyj process v formirovanii mirovozzreniya buduschego vracha v medicinskom vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-2: 4 – 7.
7. Tihonova N.K., Tihonov V.G. Puti povysheniya kachestva podgotovki studentov medicinskogo vuza. *Smolenskij medicinskij al'manah*. 2019; № 2: 112 – 116.
8. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. *Psihologiya motivacii studentov*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.
9. Yerkes R., Dodson J. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit – formation. J. Comp. Neurol. *Psychology*. 1908; № 18: 459 – 482.
10. Shejman I.M., Shevskij V.I. Kadrovaya politika v zdravoohranenii: sravnitel'nyj analiz rossijskoj i mezhdunarodnoj praktiki. *Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*. 2015; № 1: 143 – 167.
11. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A. *Formirovanie konkurentosposobnosti buduschego specialista v processe professional'noj podgotovki v vuze.* Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id
12. Cerkovskij A.L. Sovremennye vzglyady na problemu konkurentosposobnosti. *Vestnik VGMU*. 2016; T. 15, № 1: 114 – 127.
13. Hazova S.A. Konkurentosposobnost' specialistov kak akmeologicheskaya kategoriya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2009; № 3: 298 – 306.
14. Danakin N.S., Shutenko A.I. *Konkurentosposobnost' vypusknikov kak pokazatel' `effektivnosti raboty sovremennogo vuza*. Available at: http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/596.pdf
15. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. *Innovacionnye obuchayuschie tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov*. Ch. 2. Available at: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava_1_1.html
16. Rachkovskaya N.A. Psihologicheskie mehanizmy upravleniya `emocional'nym sostoyaniem cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2008; № 4: 12 – 17.
17. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
18. Grebenschikova A.V. Filosofsko-metodicheskij aspekt formirovaniya informacionnoj kompetentnosti vypusknikov vuzov. *Vestnik ChGPU*. 2012; № 11: 38 – 47.
19. Mescheryakov D.V. Pedagogicheskoe obespechenie informacionnoj kompetentnosti vypusknika voennogo vuza. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2020; T. 19, № 3 (45): 18 – 24.
20. Reshetnikov A.V., Prisyazhnaya N.V., Pavlov S.V., Morozov A.P., Petrov M.A., Kutakova Yu.Yu., Morozov P.N., Lakunin K.Yu. Molodoj medicinskij specialist na rynke truda: ozhidaniya rabotodatelej. *Sociologiya mediciny*. 2017; № 16 (1): 32 – 44.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-364-366

Kerimov M.M., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia); Professor, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Okunev S.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: okynstepan92@gmail.com*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF LEGAL KNOWLEDGE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS. The article examines the role of humanitarian technologies in the process of forming legal knowledge among high school students. Humanitarian technologies provide interaction with students, which has a purposeful impact on their behavior through the use of resources related to humanitarian knowledge about the individual (needs, interests, motives), which leads to an increase in the effectiveness of the pedagogical task being solved at the moment. The use of humanitarian technologies in the process of teaching law to students of secondary classes of general education schools creates a didactic environment imbued with such categories as "respect for an individual", "value of life", "existence, human development", "quality of life" and contributes to the qualitative development of all subject results by them. The authors come to the conclusion that the high level of technological competence of the teacher determines successful construction of the educational process, effective achievement of goals and expected results, holistic and reasonable application of the selected humanitarian technologies.

Key words: **humanitarian technologies, legal knowledge, students, teacher, educational process, technological competence of teacher.**

М.М. Керимов, *д-р филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
С.А. Окунев, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: okynstepan92@gmail.com*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье исследуется сущность гуманитарных технологий в процессе формирования правовых знаний у старшеклассников. Гуманитарные технологии обеспечивают взаимодействие с учащимися, которое оказывает целенаправленное влияние на их поведение за счет использования ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы), что приводит к повышению эффективности решаемой в данный момент педагогической задачи. Применение гуманитарных технологий в процессе обучения праву обучающихся средних классов общеобразовательной школы создает дидактическую среду, пропитанную такими категориями, как «уважение личности», «ценность жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни» и способствует качественному освоению ими всех предметных результатов. Авторы приходят к мнению, что от высокого уровня технологической компетенции учителя зависит успешное построение учебного процесса, эффективное достижение поставленных целей и предполагаемых результатов, целостное и обоснованное применение выбранных гуманитарных технологий.

Ключевые слова: **гуманитарные технологии, правовые знаний, учащиеся, учитель, образовательный процесс, технологическая компетентность учителя.**

Гуманитарные технологии занимают отдельное место среди педагогических технологий. С одной стороны, они обладают всеми свойствами педагогических технологий, с другой стороны – имеют свои особенности. Принято считать, что педагогические технологии по своей сути гуманитарны, то есть направлены на человека обучающегося. Но, как показал наш анализ, не все педагогические технологии можно отнести к гуманитарным. Гуманитарные технологии должны отвечать всем признакам и требованиям, присущим педагогической технологии [1 – 6].

Рассмотрим различные интерпретации понятия «гуманитарные технологии».

М.С. Пак и И.А. Орлова указывают, что «гуманитарные технологии в педагогическом понимании – это социальные технологии, реализующие программы обучения, воспитания и духовного развития личности на основе комплексного использования знаний о человеке и его духовной культуре» [1, с. 8].

Однако сегодня все чаще гуманитарные технологии не рассматриваются как разновидность социальных, а выступают по отношению к ним как равнозначные. К социальным технологиям, по мнению Б.Г. Юдина, следует обращаться тогда, когда приходится иметь дело с обществом в целом или с отдельными социальными группами [6]. Гуманитарные же технологии нацелены, как правило, на отдельную личность, гораздо реже – на несколько человек.

Исходя из последнего утверждения формирует свое представление и Н.Д. Узлов, который отмечает, что «гуманитарные технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и создание соответствующих условий для этого» [3, с. 64].

Весьма развернутое и глубокое определение понятия «гуманитарные технологии» в образовании на данный момент представлено в работе А.Е. Митина и С.О. Филипповой, где они рассматриваются как «последовательность действий педагога, специально организованных для конкретной педагогической ситуации и обеспечивающих такое взаимодействие с учащимися или воспитанниками, которое оказывает целенаправленное влияние на их поведение за счет использования ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы), что приводит к повышению эффективности решаемой в данный момент педагогической задачи (обучения, воспитания, развития и т.д.)» [4, с. 258].

Таким образом, проанализировав вышеуказанное, можно выделить основные признаки, присущие гуманитарной технологии в педагогике:

1) гуманитарные технологии опираются на комплексные знания о личности, ее внутреннем мире;

2) они направлены на всестороннее и свободное развитие обучающихся, на создание способствующих этому условий;

3) гуманитарные технологии нацелены прежде всего на эффективное решение поставленных педагогических задач;

4) гуманитарные технологии в процессе применения подразумевают диалогичность, которая влияет на характер индивидуально-личностных отношений учителя и обучающегося. Диалогичность направлена на то, чтобы участники педагогического процесса пришли к взаимопониманию, выработали общий язык общения, что в конечном итоге позволит достичь поставленную цель.

В настоящее время в образовательной практике могут активно применяться такие гуманитарные технологии, как:

1) скэффолдинг, или технология «угасающей помощи». Основной ее чертой является «угасающая помощь» со стороны учителя, то есть уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда ученик становится совершенно самостоятельным в решении учебных задач. Она помогает совершенствовать уровень интеллектуального развития, расширять кругозор и эрудированность; глубину, гибкость, критичность, прогностичность и аналитические способности мышления; настойчивость и уверенность в себе, умение контролировать ход и результаты деятельности и др.;

2) технология развития критического мышления – способствует развитию логики, обоснованности суждений, применения принятых решений к различным ситуациям;

3) технология проектной деятельности. Ориентирована в первую очередь на личность обучающегося и предполагает самостоятельную работу над теоретическим и творческим проектом [6].

Гуманитарные технологии положительно себя зарекомендовали в профессиональной подготовке специалистов, а в школьной практике, на наш взгляд, они особенно эффективны при обучении старшеклассников праву в рамках учебной дисциплины «Обществознание».

Приведём пример применения гуманитарных технологий, которые успешно были использованы при формировании у учащихся 9 классов правовых знаний в рамках дисциплины «Обществознание». Для укрепления и углубления получаемых знаний и умений была применена технология проектов. Она была направлена на организацию самостоятельной групповой работы обучающихся над выбранной темой проекта.

Всего класс был разделен на восемь групп, в каждую из которых входило по три человека.

Работа над проектами была организована в четыре основных этапа: этап подготовки, этап планирования, исследовательский этап и этап представления полученных результатов (относится к третьему этапу формирующего эксперимента).

На этапе подготовки проекта были реализованы следующие задачи:

1) сформированы группы из учеников;

2) выбраны темы проектов из предложенного списка или по согласованию с преподавателем. Был предложен следующий перечень тем проектов:

– Права и свободы граждан РФ;
– Уголовная ответственность несовершеннолетних;
– Трудовые права несовершеннолетних;
– Образование: право и обязанность?
– Административная ответственность несовершеннолетних;
– Основы семейного права;
– Дееспособность несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет;
– Имущественная ответственность гражданина;

3) определены цели, задачи, структура проектов;

4) изучены источники по выбранным темам.

На этапе планирования были реализованы следующие задачи:

- очерчены сроки представления промежуточных и конечных результатов;
- обсуждены возможные результаты работы над проектом.

На исследовательском этапе были реализованы следующие задачи:

- осуществлен сбор и обработка информации из различных источников;
- подготовлены и сопоставлены с задачами выводы;
- подготовлен отчет в виде презентации.

Отчет о выполненном проекте состоял из введения, основной части, заключения и списка источников.

Во введении:

– отражена актуальность выбранной темы;
– определены объект, предмет, цель и задачи проекта.

В основной части:

– раскрыто основное содержание работы;
– описана суть проблемных вопросов.

В заключение:

– представлены основные выводы в соответствии с задачами проекта;
– сформированы пути решения проблем.

На этапе представления результатов (относится к третьему этапу формирующего эксперимента) были реализованы следующие задачи:

- публичное выступление с проектной работой, примерно, на 12 – 15 минут;
- обсуждение выполненного проекта;
- оценка работы проектной группы в целом и каждого её участника.

Как показал анализ опыта применения, гуманитарные технологии позволяют получить обучающимся необходимые знания, навыки и умения, выработать полезные ценностные установки.

Применение гуманитарных технологий в процессе обучения праву обучающихся средних классов общеобразовательной школы создает дидактическую среду, пропитанную такими категориями, как «уважение личности», «ценность

жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни» и способствует качественному освоению ими всех предметных результатов.

Эти категории всецело отражены и в самой сущности «гуманитарных технологий». Все это вытекает из самой дефиниции слова «гуманитарный», которая придает ему следующий смысл: обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека [3; 4].

В настоящее время преподавателю недостаточно знаний об уже существующих технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности.

Для успешной реализации гуманитарных технологий в процессе обучения необходимо создание и выполнение ряда условий:

– понимание учителем сущности гуманитарной технологии;

– учет индивидуальных качеств учителя при подборе гуманитарной технологии, поскольку от этого зависит ее эффективность;

– реализация гуманитарной технологии целиком, так как эффект достигается при полной реализации всех ее компонентов;

– развитие технологической компетентности учителя, которая предполагает анализ собственных профессиональных знаний, умений и навыков, анализ педагогического процесса, определение цели деятельности, знание преподавателем теоретических положений в области педагогической технологии;

– наличие высокого уровня развития педагогического мастерства, которое включает в себя мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности обучающихся; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерство владения педагогической техникой, сформированной эмоциональной культурой учителя [7; 8];

– наличие у учителя высокого уровня развития технологической культуры.

Технологическая компетентность учителя – это «динамическая система педагогических ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и творческой индивидуальности» [5, с. 16]. Уровень развития технологической компетентности определяется степенью сформированности ее компонентов, таких как педагогическая позиция и профессионально-личностные качества учителя, технологические знания и культура его педагогического мышления; технологические умения и опыт творческой деятельности.

Также для успешного применения гуманитарных технологий учителю необходимо:

– уметь чётко формулировать учебные задачи и предполагаемый результат учебной деятельности и определять соответствие гуманитарных технологий поставленным задачам;

– уметь отбирать материал, связанный с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы),

– владеть комплексными знаниями личности обучающихся;

– ориентироваться в процессе преподавания на выработку диалогичности с учащимися, направленную на взаимопонимание, выработку общего языка общения, что в конечном итоге позволит достичь предполагаемого результата;

Применение гуманитарных технологий в процессе обучения диктует выполнение всех вышеперечисленных условий, предъявляемых ко всем педагогическим технологиям. От высокого уровня технологической компетенции учителя зависит успешное построение учебного процесса, эффективное достижение поставленных целей и предполагаемых результатов, целостное и обоснованное применение выбранных гуманитарных технологий.

Библиографический список

1. Пак М.С., Орлова И.А. *Гуманитарное обновление химического образования*. Санкт-Петербург: МИРС, 2010.
2. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям. *Знание. Понимание. Умение*. 2005; № 3: 129 – 138, № 4: 104 – 110.
3. Узлов Н.Д. Настоящее и будущее гуманитарных технологий. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* 2011; № 4: 62 – 70.
4. Митин А.Е., Филиппова С.О. Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 3: 255 – 262.
5. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А., Казачкова Т.Б., Крылова О.Н., Муштавинская И.В. *Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС*. Санкт-Петербург, 2015.
6. Сорокопуд Ю.В., Окунев С.А., Лапшова И.А. Применение гуманитарных технологий в процессе формирования профессионально важных качеств будущих юристов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 76 – 77.
7. Рачковская Н.А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Психологические науки. 2008; № 4: 12 – 17.
8. Рачковская Н.А. *Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. Pak M.S., Orlova I.A. *Gumanitarnoe obnovlenie himicheskogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: MIRS, 2010.
2. Yudin B.G. Ot gumanitarnogo znaniya k gumanitarnym tehnologiyam. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2005; № 3: 129 – 138, № 4: 104 – 110.
3. Uzlov N.D. Nastoyaschee i buduschee gumanitarnyh tehnologij. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2011; № 4: 62 – 70.
4. Mitin A.E., Filippova S.O. Gumanitarnye tehnologii: obosnovanie osnovnyh polozhenij primeneniya v obrazovanii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 3: 255 – 262.
5. Dautova O.B., Ivan'shina E.V., Ivashedkina O.A., Kazachkova T.B., Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii osnovnoj shkoly v usloviyah FGOS*. Sankt-Peterburg, 2015.
6. Sorokopud Yu.V., Okunev S.A., Lapshova I.A. Primenenie gumanitarnyh tehnologij v processe formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv buduschih yuristov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 76 – 77.
7. Rachkovskaya N.A. Psihologicheskie mehanizmy upravleniya `emocional'nym sostoyaniem cheloveka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2008; № 4: 12 – 17.
8. Rachkovskaya N.A. *Razvitie `emocional'noj kul'tury buduschego social'nogo pedagoga v vuze: metodologiya, teoriya, praktika.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.06.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-366-368

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

Yushakova N.E., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

DISTINGUISHING FEATURES OF INDIVIDUALIZATION WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS. The article examines a problem of individualization of foreign language training within the framework of foreign language teaching of students. Attention is drawn to the essence of the phenomenon of individualization of education, the analysis of this concept and its refinement are carried out. Various forms of implementation of training individualization and their correlation with the conditions of the effectiveness of training individualization have been studied. Key aspects and specificity of the individualization of foreign language training within the framework of foreign language teaching of students, conditions for individualization of foreign language education are considered. Particular attention is paid to the relationship between distance learning and individualization of learning, as coherently implemented technologies within the educational process. Attention is drawn to significant technologies that provide individualization of foreign language teaching at a university, in particular distance learning technologies, case technologies, broadcast technologies and network technologies.

Key words: **individualization of teaching, foreign language training, higher school, distance learning, student age.**

Н.Г. Кондрахина, *канд. филол. наук, доц., проф., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

Н.Е. Южакова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблематика индивидуализации в рамках иноязычного обучения студентов. Обращается внимание на сущность феномена индивидуализации обучения, проведен анализ данного понятия и его конкретизация. Изучены различные формы реализации индивидуализации обучения и их соотношение с условиями эффективности. Рассматриваются ключевые аспекты и специфика и условия индивидуализации иноязычного обучения студентов. Особое внимание уделяется взаимосвязи дистанционного обучения и индивидуализации обучения как когерентно реализуемых технологий в рамках образовательного процесса. Обращается внимание на значимые технологии, обеспечивающие индивидуализацию иноязычного обучения в вузе, в частности технологий дистанционного обучения, кейс-технологий, трансляционных и сетевых технологий.

Ключевые слова: **индивидуализация обучения, иноязычное обучение, высшая школа, дистанционное обучение, студенческий возраст.**

Система образования вследствие постоянного и быстрого обновления знаний должна формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, умениями и навыками. В нормативно-правовых документах всех уровней заявляется о необходимости формирования личности, способной творчески мыслить, находить нестандартные решения. Важность раскрытия способностей каждого студента, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире является не просто правовой нормой, которой должна руководствоваться система высшего образования, а запросом времени, общества и будущего [1 – 12].

Вместе с тем в реальной практике современной системы образования существует противоречие, обусловленное, с одной стороны, необходимостью раскрытия способностей каждого студента в соответствии с запросами времени и общества, и существованием традиционной системы обучения, которая в ситуации совместного пребывания и взаимодействия одновременно многих студентов препятствует индивидуализации образования, которое особенно важно в рамках высшей школы, поскольку высшее образование само по себе требует большей индивидуализации и дифференциации для достижения высокой степени овладения профессионально значимыми компетенциями [4; 12].

Необходимость разрешения указанного противоречия определяет проблему исследования, суть которой заключается в том, что существующая традиционная система обучения в современных социокультурных и экономических условиях является устаревшей, не учитывает индивидуальные способности студентов, что, в свою очередь, приводит к поиску альтернативных форм организации образовательного процесса в современной школе. Одним из средств индивидуализации обучения в текущих условиях может стать организация обучения с использованием дистанционных образовательных технологий [10].

Реализация индивидуальных возможностей студентов является одной из сложнейших задач, поскольку в условиях господствующей традиционной системы ее решение представляется крайне затруднительным. Проблема индивидуализации учебно-воспитательного процесса интересовала и сегодня интересует многих ученых и практиков. Однако в этой области до сих пор нет общепринятых дефиниций. Термин «индивидуализация обучения» понимается исследователями по-разному. Несмотря на некоторые отличия в трактовке понятия, возможности индивидуализации учебного процесса советскими авторами рассматривалась преимущественно в рамках коллективных форм традиционной системы через разнообразные формы и методы обучения.

В данной работе в понимании разницы между понятиями «индивидуализация обучения» и «индивидуальный подход» мы будем придерживаться точки зрения О.А. Скворцовой, которая, анализируя трактовку данных терминов разными авторами (схема применима как к школьному, так и к вузовскому обучению), определяет их сходства и различия, представленные в табл 1. Автор делает вывод о том, что индивидуальный подход в основном реализуется в условиях класса через систему разноуровневых заданий, в то время как при индивидуализации эффективность обучения индивидуума осуществляется через его личный прогресс [8, с. 227].

Таблица 1

Сравнение понятий «индивидуализация» и «индивидуальный подход» (по О.В. Скворцовой)

Параметр для сравнения	Индивидуальный подход	Индивидуализация
Субъект	Педагог, действующий на основе программы	Педагог как наставник и ученик как личность
Объект	Ученик в группе	Принцип субъект- субъектных отношений
Условия осуществления	Анализ в группе, выделение среднего значения по группе, деление студентов на категории по успеваемости, подбор индивидуальных заданий в соответствии с уровнем развития	Проведение анализа индивидуальных особенностей и подбор индивидуальной программы, разработка индивидуального пути развития
Результат	Эффективность обучения в группе за счет разноуровневых заданий	Эффективность обучения индивидуума через его прогресс

Наряду с термином «индивидуализация обучения» учеными активно используется понятие «дифференциация обучения». Рассмотрим трактовку понятия «дифференциация обучения» через его отношение к понятию «индивидуализация обучения». Проблема индивидуализации обучения в принципе не может быть решена в рамках традиционной системы [3; 11]. Как уже было сказано выше, максимально, что может сделать педагог в рамках занятия или семинара, – это осуществлять дифференциацию.

Традиционная система в условиях перехода и существования фабрично-заводского производства удовлетворяла потребность общества в грамотных людях на протяжении нескольких веков, однако с переходом на всеобщее образование в XX столетии стали очевидны ее недостатки. В современных условиях необходим отказ от фронтальной системы и поиск новых форм обучения, учитывающих способности учащихся, темп и содержание их учебы.

Рассмотрим индивидуализацию обучения в аспекте форм ее реализации. На наш взгляд, в условиях современной школы приемлемы и в той или иной степени реализуются следующие формы.

Во-первых, это индивидуальные занятия с детьми с особыми потребностями. К этой категории студентов относят одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Как правило, занятия с последними реализуются по индивидуальному учебному плану. Однако зачастую в условиях массовой школы реализация данной формы обучения ограничена в связи с недостатком ресурсов как временных, так и материальных. Возникают сложности в вопросах оплаты труда учителя, осуществляющего систематические индивидуальные консультации. Финансирование осуществляется в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, но не в отношении одаренных детей.

Другой распространённой формой индивидуализации является самостоятельная работа учащихся с рабочими тетрадями и другими носителями информации. Реализация данной формы имеет те же недостатки, что и предыдущий вариант. Для получения обратной связи, разбора ошибок необходимо снова прибегать к индивидуальным консультациям.

Обучение по индивидуальным учебным планам, предусмотренное ФГОС ВО, тоже весьма условно можно назвать способом индивидуализации, так как реализуется, скорее, дифференциация учебного процесса. Учебный план примерной основной образовательной программы предусматривает возможность индивидуализации только на уровне институциональной системы, то есть обучающиеся выберут перечень изучаемых дисциплин, но образовательный процесс будет выстраиваться по-прежнему в рамках традиционной системы [2]. Педагог не будет управлять процессом учения студентов в соответствии с индивидуальными особенностями каждого, а вынужден будет ориентироваться на группу.

Еще одной формой индивидуализации, на наш взгляд, может являться обучение с использованием дистанционных образовательных технологий.

Анализируя преимущества каждой из названных форм индивидуализации, возникает необходимость соотнести их с ранее выделенными условиями, необходимыми для обеспечения индивидуализации обучения.

Развитие компьютерных технологий открывает новые пути разрешения проблемы индивидуализации обучения. Еще в 2010 году ряд отечественных авторов заявил о наступлении нового этапа информатизации школы. Суть его – в индивидуализации учебного процесса на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий [7, с. 202]. Внедрение в учебным процесс дистанционного обучения и дистанционных технологий позволяет решить одно из основных противоречий образования – индивидуализацию в условиях всеобщности обучения. В науке уже начало складываться понятие «дистанционная педагогика» [8].

Важно в первую очередь развести понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», которые, на наш взгляд, не являются тождественными, хотя некоторые авторы продолжают использовать их как синонимы. Ключевыми в данном случае являются базовые категории педагогической науки «образование» и «обучение». В педагогике под образованием понимается единый целенаправленный процесс обучения и воспитания, а под обучением – целенаправленный процесс организации деятельности студентов по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

То есть понятия «образование» и «обучение» соотносятся как общее и частное, образовательный процесс включает в себя обучение. В Толковом словаре находим трактовку понятия «дистанционный», означающее ‘действующий на определенном расстоянии’ [9]. Таким образом, дистанционное образование

и дистанционное обучение – это процессы, которые осуществляются удаленно от субъекта, при этом, повторим, что образовательный процесс – понятие более широкое, чем процесс обучения, даже при реализации их на расстоянии.

Исходя из этого, можно критически подойти, например, к определению А.М. Новикова: дистанционное образование – образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных средств [6, с. 50]. Следуя представленному толкованию, любой урок информатики в общеобразовательной школе уже можно назвать дистанционным, поскольку обучающиеся работают за компьютерами. Названное определение, скорее, можно частично отнести к электронному обучению, но не к дистанционному, так как ключевым признаком дистанционного обучения, как уже было сказано выше, является его удаленность, реализация на расстоянии.

Анализ определений позволяет выделить три ключевых, на наш взгляд, аспекта дистанционного обучения.

Во-первых, это процесс обучения, а значит, для него характерны сущностные характеристики учебного процесса (двусторонний характер этапа преподавание – учение), совместная деятельность субъектов, специальная планомерная организация всего процесса, воспитание и развитие учащихся в ходе обучения) [5].

Во-вторых, удаленность данного процесса, то есть реализация обучения может происходит на расстоянии между субъектами.

И, наконец, взаимодействие, которое предполагает осуществление систематической обратной связи между преподавателем и обучающимся. При отсутствии хотя бы одного из названных аспектов говорить о реализации дистанционного обучения, по-нашему мнению, не совсем правильно.

Под дистанционными образовательными технологиями мы будем понимать совокупность информационно-коммуникационных, компьютерных технологий, с помощью которых происходит осуществление учебного процесса на расстоянии при регулярном взаимодействии субъектов данного процесса. Таким образом, дистанционные образовательные технологии выступают в качестве средств, которые можно классифицировать по четырем группам [4]: технологии на основе передачи текста (печать, аудио, видео), web-технологии (онлайн-курсы, интернет-обучение, вебинары, веб-трансляции и т.д.), web 2.0 (гугл-сервисы, виртуальный мир) и мобильные технологии (приложения на смартфонах, планшеты, электронные девайсы).

Стоит рассматривать понятия «дистанционное обучение» и «обучение с использованием дистанционных образовательных технологий» как синонимы и, соглашаясь с современными авторами, мы утверждаем, что это новая форма обучения наряду с такими традиционными, как традиционная или лекционно-семинарская [10, с. 237]. В книге «Теория и практика дистанционного обучения» дистанционное обучение трактуется как новая форма обучения наряду с очной, очно-заочной (вечерней), заочной, экстернатом [9, с. 11]. Таким образом, ставится знак равенства между формой организации образовательного процесса и формой получения образования. Однако мы считаем, что такой подход является не совсем точным. В данной работе будем придерживаться мнения о том, что дистанционное обучение является формой организации образовательного процесса, но не является формой получения образования, особенно эффективной в рамках языкового образования [3].

В вузе реализация образовательной программы осуществляется очно (форма получения образования), но может также реализовываться дистанционно (в этом случае дистанционное обучение выступает как форма организации учебного процесса). Обратим внимание на специфику дистанционного обучения в рамках иноязычного образования студентов. В данном контексте наиболее современные модели представили М.Е. Вайндорф-Сысоева и В.А. Шитова [2]: модель с использованием кейсов, модель с применением трансляционной технологии и модель с применением сетевой технологии.

Модель с использованием кейсов подразумевает размещение учебно-методических материалов либо на специально созданном сайте, или в системе дистанционного обучения. Возможна также рассылка материалов по электронной почте. Данная модель характеризуется быстротой внедрения и небольшими финансовыми затратами. Однако в случае отсутствия систематической обратной связи реализация данной модели не будет являться эффективной.

Следующая модель с применением трансляционных технологий похожа на первую, только материалы записываются в видеорежиме. Отсутствие интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса также не позволит достичь желаемого эффекта.

Наконец, модель с применением сетевой технологии, по мнению авторов, более энергоемкая и трудозатратная, но в то же время в рамках этой модели можно говорить о возможности достижения планируемых результатов обучения. Данная модель подразумевает разработку курсов в системе дистанционного обучения, которую использует образовательная организация. На наш взгляд, именно модель с применением сетевой технологии, точнее, ее технические возможности, позволяют осуществлять индивидуализацию образовательного процесса с учетом условий, необходимых для эффективной реализации иноязычного обучения в вузе.

Библиографический список

1. Босова Л.Л. ИКТ как инструмент индивидуализации обучения в современной школе. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 4: 108 – 116.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. О моделях применения дистанционных образовательных технологий в современном вузе. *Педагогика и психология образования.* 2013; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/omodelyah- primeneniya-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-vsovremennom- vuze
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. *Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2008.
4. Ладыжец Н.С., Неборский Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2015; № 2. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf
5. Лискина О.А. Преподавание иностранного языка в техническом вузе после перехода на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* 2013; № 4 (15): 113 – 114.
6. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
7. Полат Е.С. *Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России*. Available at: http://distant.ioso.ru/library/publication/concept.htm
8. Скворцова О.А. К теоретическому обоснованию понятий «индивидуализация» и «индивидуальный подход» в обучении детей с ОВЗ. *Специальное образование*. 2016; № XII: 226 – 230. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/k-teoreticheskomu-obosnovaniyu-ponyatiyindividualizatsiya- i-individualnyy-podhod-v-obuchenii-detey-s-ovz
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. *Теория и практика дистанционного обучения*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2016.
10. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2009; № 94: 236 – 240. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiyasredstvo
11. Gruzina Yu.M., Ponomareva M.A., Firsova I.A., Mel'nichuk M.V. Present-day challenges to an education system. *European Journal of Contemporary Education*. 2020; T. 9, № 4: 773 – 785.
12. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented lsp training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2017; T. 13, № 8: 5073 – 5084.

References

1. Bosova L.L. IKT kak instrument individualizacii obucheniya v sovremennoj shkole. *Prepodavatel' HHI vek*. 2016; № 4: 108 – 116.
2. Vajndorf-Sysoeva M.E. O modelyah primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v sovremennom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2013; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/omodelyah- primeneniya-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-vsovremennom- vuze
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. *Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2008.
4. Ladyzhec N.S., Neborskij E.V. Universitetskij barometr: mirovye tendencii razvitiya universitetov i obrazovatel'noj sredy. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2015; № 2. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf
5. Liskina O.A. Prepodavanie inostrannogo yazyka v tehnicheskom vuze posle perehoda na obuchenie v sootvetstvii s federal'nymi gosudarstvennymi obrazovatel'nymi standartami. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 4 (15): 113 – 114.
6. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
7. Polat E.S. *Koncepciya distancionnogo obucheniya na baze komp'yuternyh telekommunikacij v Rossii*. Available at: http://distant.ioso.ru/library/publication/concept.htm
8. Skvorcova O.A. K teoreticheskomu obosnovaniyu ponyatij «individualizaciya» i «individual'nyj podhod» v obuchenii detej s OVZ. *Special'noe obrazovanie*. 2016; № XII: 226 – 230. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/k-teoreticheskomu-obosnovaniyu-ponyatiyindividualizatsiya- i-individualnyy-podhod-v-obuchenii-detey-s-ovz
9. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2016.
10. Sharov V.S. Distancionnoe obuchenie: forma, tehnologiya, sredstvo. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 94: 236 – 240. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiyasredstvo
11. Gruzina Yu.M., Ponomareva M.A., Firsova I.A., Mel'nichuk M.V. Present-day challenges to an education system. *European Journal of Contemporary Education.* 2020; T. 9, № 4: 773 – 785.
12. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented lsp training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2017; T. 13, № 8: 5073 – 5084.

Статья поступила в редакцию 23.05.21

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-369-372

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Yushakova N.E., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE OF RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICES OF LINGUISTIC EDUCATION. The article examines problems of experience of foreign practices of linguistic education in the context of teaching English. Attention is drawn to the increasing importance of linguistic education in the world and in the Russian Federation, which actualizes and gives importance to the profession of a teacher of a foreign language and its methodological training. Specificity of training of foreign language teachers in the framework of higher education in the Russian Federation is revealed. Key competencies that are focused on the training of foreign language teachers are studied. It is concluded that the training of foreign language teachers is carried out according to the standards of the Federal State Educational Standards of Higher Education, which describe all kinds of competencies characteristic of this specialty. Attention is drawn to the essence of methodology of linguistic education abroad, its distinctive features are revealed based on an analysis of training programs of key British universities. On the basis of the analysis, possible ways of optimizing Russian linguistic education are proposed, in particular, specifying such indicators as subject knowledge, abilities and skills, as well as requirements for personal and professional growth and development of future teachers of a foreign language based on foreign experience.

Key words: **foreign language education, higher school, distance learning, linguistic education.**

Н.Г. Кондрахина, *канд. филол. наук, доц., проф., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Н.Е. Южакова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПРАКТИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблематика опыта зарубежных практик лингвистического образования в русле преподавания английского языка. Обращается внимание на повышение значения лингвистического образования в мире и РФ, что актуализирует и придает значимости профессии преподавателя иностранного языка и его методической подготовки. Раскрывается специфика подготовки преподавателей иностранного языка в рамках высшего образования в РФ, изучены ключевые компетенции, на которые ориентировано обучение преподавателей иностранного языка. Делается вывод о том, что подготовка преподавателей иностранного языка ведется по стандартам ФГОС ВО, в которых описаны всевозможные компетенции, характерные для данной специальности. Обращается внимание на сущность методологии лингвистического образования за рубежом, выявлены его отличительные особенности на базе анализа программ подготовки ключевых британских университетов. На базе проведенного анализа предлагаются возможные пути оптимизации российского лингвистического образования, в частности конкретизация таких показателей, как предметные знания, умения и навыки, а также требования к личностному и профессиональному росту и развитию будущих преподавателей иностранного языка на базе иностранного опыта.

Ключевые слова: **иноязычное обучение, высшая школа, дистанционное обучение, лингвистическое образование.**

Активное изучение иностранного языка в современном мире – это одна из самых важных составляющих образовательной траектории успешного человека. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру и обычаи другого народа. В настоящее время наше государство испытывает потребность в людях, владеющих иностранным языком и способных его преподавать, так как стремительно идет интеграция России в мировое сообщество. Данный факт вызывает необходимость анализа зарубежного образовательного пространства и зарубежного опыта лингвистического образования.

Профессия преподаватель является одной из самых востребованных в современном мире. Для эффективности учебного процесса данный специалист должен характеризоваться определенными свойствами личности, необходимыми знаниями, умениями и навыками. В истории педагогики можно выделить определенное количество этапов становления образования, каждый из которых отличается рядом важных изменений. Особенно важен переход к отношениям взаимодействия, где современному педагогу необходимо понимать своих учеников, постоянно общаться с ними, чтобы быть способным плодотворно организовывать их деятельность, не забывая об их потребностях [1]. Появление новых профессий и новые технологии позволяют сделать образование более индивидуальным. Вопросы подготовки преподавателей иностранного языка всегда занимали важное место в жизни общества нашей страны. Благодаря присоединению к Болонскому процессу, принятию России в мировое сообщество и, как результат, расширению международных связей страны иностранные языки стали востребованы на территории Российской Федерации [2]. Направленность на международные взаимодействия в разных сферах человеческой деятельности сохранится еще на многие десятилетия. Вследствие этого российское государство и общество нуждаются в специалистах, не только в совершенстве владеющих иностранными языками, но и обладающих достаточным запасом знаний в смежных дисциплинах и имеющих представление в изменениях мировой науки [3]. Другими словами, в настоящее время проблема методической подготовки учителя иностранных языков ставится на передний план, так как в России изменился контекст изучения иностранных языков.

В современном инновационном мире наблюдается процесс глобализации, что порождает мотивацию к изучению языков для международного общения. В настоящее время в современной России высшие учебные заведения также предлагают ряд направлений подготовки разного уровня, связанных с обучением иностранному языку. Например, такие направления подготовки, как «Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование». Система подготовки «бакалавриат – магистратура – аспирантура» дает четкое представление о непрерывном образовании [4]. Главной идеей непрерывного образования стало развитие человека как отдельной личности, субъекта общения и деятельности на протяжении всей жизни в условиях цифрового века.

Современная наука предлагает оценить шесть основных педагогических компетенций, необходимых специалисту-преподавателю. Например, выделяют следующие способности: 1) контролировать уровень знаний обучающихся; 2) устно и письменно предъявлять обучающимся материал; 3) организовать учебную работу на уроке; 4) вести диалог с обучающимися; 5) использовать различные методы обучения; 6) поддерживать дисциплину на уроке [5].

Исходя из характерных профилям ПК, ОПК и ОК, важно отметить, что данная дисциплина бывает профильной и непрофильной для будущих лингвистов в зависимости от их профиля. Целью её изучения выступает формирование данных компетенций с тем отличием, что для лингвистов-преподавателей они являются профессиональными. Изучая матрицы компетенций программ подготовки 45.03.02 и 45.03.03, важно отметить, что вышеперечисленные компетенции формируются у студентов и при изучении других дисциплин.

Общекультурные компетенции (ОК) являются основой профессиональных компетенций (ПК), а также базовой компетенцией личности; они позволяют специалистам применять полученные знания в практической деятельности. Общепрофессиональные компетенции направлены на осознание социальной значимости профессии, они предполагают ответственность за результаты своей профессиональной деятельности. Исходя из матриц компетенций программ подготовки 45.03.02 и 45.03.03, важно отметить, что вышеперечисленные компетенции формируются у студентов и при изучении других дисциплин. Например, ОК-7 свойственна и для базовых, и для вариативных дисциплин, таких как «История», «Философия», «Логика», «Методика преподавания перевода». Относящиеся компетенции к профилю «Фундаментальная и прикладная лингвистика» формируют различные знания, умения и навыки, такие как знания современных методов преподавания и источников обогащения методического кругозора преподавателя, также умение планировать урок по иностранному языку и представлять результаты планирования в письменной форме.

Помимо этого, студенты должны владеть технологией поиска в сети Интернет статей, описывающих результаты современных исследований и разработок в различных областях. Студенты профиля «Фундаментальная и прикладная лингвистика» должны уметь эффективно строить образовательный процесс, составлять планы уроков, корректно использовать учебники и методические пособия и

иметь представление о современных методах преподавания иностранных языков. Отличительной особенностью прохождения данного курса у студентов-прикладников является использование полученных знаний в своей профессиональной деятельности, которая не относится к педагогической сфере. Обучающиеся извлекают из пройденного материала полезную информацию, которая поможет им лучше организовать собственное обучение, эффективнее использовать научную литературу для дальнейших собственных исследований, находить адекватные решения различных проблем, а также развить восприимчивость к новому. Благодаря усвоению этой дисциплины возможности студентов увеличиваются.

Рассматривая профиль 45.03.02, видим, что характерные ему компетенции также фигурируют при изучении других рабочих дисциплин. К примеру, ПК-2 и ПК-4 относятся и к базовой дисциплине «Иностранный язык», а ПК-5 и ПК-6 к дисциплине «Педагогическая антропология». Данная закономерность показывает, что для овладения соответствующими компетенциями необходимо успешное усвоения всех базовых и вариативных дисциплин, характерных для определенного профиля.

Сравнивая компетенции вышеизложенных профилей, можно сделать вывод, что требования к результатам освоения бакалавриата совпадают, хоть и направление подготовки 45.03.02 Теория и методика преподавания иностранных языков более педагогически ориентированы, что подтверждает широкий список компетенций по сравнению с направлением «Фундаментальная и прикладная лингвистика». Здесь у студентов вместе с ОПК И ОК формируются профессиональные компетенции (ПК) в области преподавания. Студенты углубленно изучают дисциплину, рассматривая каждый отдельный аспект предмета на лекциях и разбирая его же на семинарских занятиях. Изучаются правила планирования занятий, средства и методы профессиональной деятельности педагога [6].

По завершении изучения дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» два рассматриваемых направления подготовки проходят итоговый контроль, который также не совпадает. Для начала стоит сказать, что количество часов, отведенных на данную дисциплину, различается. Прикладные лингвисты осваивают предмет в течение одного семестра, а лингвисты-преподаватели – трех семестров (5, 6, 7). Для направления 45.03.03 итоговой проверкой знаний, умений и навыков выступает зачет, в который входят ответ на 2 вопроса и презентация группового проекта, а для направления 45.03.02 проводится экзамен, который включает в себя один экзаменационный вопрос и одно практическое задание.

Следует отметить, что при разработке программы бакалавриата все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата [6]. Кроме государственных стандартов требования к преподавателям описаны в профессиограмме учителя, которые представили многие отечественные авторы [6].

Во-первых, профессия педагога сложна тем, что требования к специалистам постоянно меняются в связи с многообразными изменениями в обществе и культуре. Для того чтобы понять характеристики данной профессии, необходимо изучить её профессиограмму, которая представляет собой «качественно-описательную модель, квалификационную характеристику, определяющую объем и соотношение профессионально-педагогических знаний, умений, навыков, способностей и свойств личности» [7]. Другими словами, это полный список требований к идеальному преподавателю.

Во-вторых, важно заметить, что профессиограмма преподавателя ИЯ отражает не только общее для педагогической профессии, но и то, что передает специфику определенного профиля. Профессия преподавателя ИЯ интересна тем, что этот специалист находится в центре разных проявлений глобализации культуры, а его работа – на стыке самых разнообразных знаний [8; 9]. Ведь ему необходимо знать не только сам язык, но и огромное количество терминов и явлений, которые обсуждаются на этом языке.

Тем самым целеустремленность, собранность, инициативность, организованность и желание развиваться являются основными качествами личности преподавателя вообще, тем более преподавателя ИЯ. Здесь мы разделяем точку зрения психолога В.А. Крутецкого, предлагающего выделить мировоззрение, положительное отношение к педагогической деятельности и педагогические способности как профессионально значимые качества личности [10].

Рассмотрим систему зарубежного лингвистического образования на примере Великобритании. Система образования в Великобритании развивается уже несколько веков и в настоящее время является одной из самых лучших в мире, так как она отвечает высоким стандартам качества. История образования в данной стране прослеживается с англосаксонских времен. Уже в Средние века было открыто два университета: в Оксфорде и в Кембридже. Но только во второй половине XIX века в Великобритании начали создавать систему обязательного образования.

Закон об образовании 1944 года (Закон Батлера) [11] создал трёхуровневую систему образовательных учреждений. Благодаря этому стране удалось упорядочить процесс обучения и принять первый важный нормативно-правовой документ в области образования. В настоящее время вопросом образования занимается каждое отдельное государство, входящее в состав Соединенного Королевства.

Правительство Великобритании несет ответственность за Англию, в то время как правительства Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии отвечают за Шотландию, Уэльс и Северную Ирландию соответственно [12]. Образовательная система состоит из трёх этапов: начальное, среднее, высшее образование. После окончания среднего образования и получения сертификата GCSE (General Certificate of Secondary Education) выпускники средней школы могут начать свою трудовую деятельность или продолжить обучение в университете или в колледже. Схема высшего образования начинается с уровня бакалавра. На этом этапе обучение продолжается 3 – 4 года.

Все выпускники бакалавриата имеют возможность завершить следующих два этапа – магистратуру и аспирантуру – для совершенствования уже полученных знаний и овладения новыми умениями и навыками. Более чем 600 университетов и колледжей предлагают свои образовательные программы. Но каждый университет имеет свою внутреннюю организацию, свои традиции и правительство. Помимо этого, каждый университет и колледж имеет собственные наборы программ и требования к ним [12].

Согласно информации, представленной на официальном сайте Министерства образования Великобритании [13], подготовка преподавателей иностранных языков ведется во многих университетах страны, в том числе в гуманитарных вузах. Образование представляет собой мощную сферу изменений культурных течений в современном мире. А изучение иностранных языков – это важный аспект жизни каждого человека. Поэтому в Соединенном Королевстве, как и в других странах, подготовка преподавательских кадров имеет большое значение.

Получить степень бакалавра по преподаванию иностранных языков можно по направлениям «Лингвистика» и «Образование». Различие этих двух программ заключается в том, что лингвистическое образование подготавливает специалистов в области языкознания, способных осуществлять свою профессиональную деятельность в разных сферах человеческой деятельности, в том числе и преподавание иностранных языков. Профиль «Образование» направлен на подготовку педагогов разного уровня, в зависимости от выбранной программы. Представим лингвистические программы университетов Великобритании в виде табл. 1

Таблица 1

Университеты Великобритании и образовательные программы подготовки преподавателей иностранных языков

Университет	Программа подготовки преподавателей
The University of Sheffield	English Language and Linguistics, B.A.
The University of London	English, B.A.
The University of Lancaster	Linguistics, B.A.
University of Cambridge	Language and Linguistics, B.A.
University of Southampton	English Literature, Language & Linguistics, B.A.
Newcastle University	English Language, B.A.

В табл. 1 приведен список нескольких университетов Великобритании по лингвистическим специальностям. Все они входят в число 150 лучших университетов мира рейтинга THE (Times Higher Education) и 30 лучших университетов Великобритании [14], на основе чего были выбраны для анализа и внесены в табл. 1. Данные учебные заведения предлагают различные программы, изучив которые студенты овладевают различными знаниями, умениями и навыками. Особенностью всех программ, выделенных в табл. 1, является то, что профилирующая специальность – это не преподаватель, а лингвист, специалист в сфере языков.

Анализируя сайты выбранных университетов, можно отметить, что первый год каждого курса характеризуется изучением основных аналитических средств и концепций языка. Структура английского языка – это обязательный модуль любой программы профиля «Лингвистика». Студенты знакомятся с различными лингвистическими исследованиями, с разнообразными методами познания, например автоматизированное, аудиовизуализированное изучение языковых корпусов. В течение первого года обучения у студентов британских университетов формируется понимание культурной, исторической и региональной преемственности, а также изменений в языке. Начало обучения подразумевает изучение общих концепций лингвистики и 2 – 3 теоретических предметов по выбору. Однако помимо обязательных курсов по структуре языка и темам в теории лингвистики существуют также дополнительные модули, которые включают судебную лингвистику, изучение языка и происхождение языка. Например, для направления подготовки Ланкастерского университета обязательным предметом является «Общая лингвистика», которая включает в себя фонетику, фонологию, лексикологию и стилистику. Второй год обучения дает возможность каждому студенту специализироваться в областях знаний, которые их интересуют. Основываясь на темах начала обучения, студенты создают собственную программу, наполняя её определенными дисциплинами. Существует большое количество направлений. Например, Шеффилдский университет предлагает такие профили, как «Фонетика и синтаксис», «История языка и языковой мысли», «Язык и общество», а также «Преподавание английского языка». Сайты университетов предоставляют список сфер, где выпускник их учебного заведения может построить успешную карье-

ру. Лондонский университет выделяет четыре возможности для лингвистической специальности [14]. Первая сфера деятельности – это образование. Люди со степенью бакалавра лингвистики имеют возможность работать в высших учебных заведениях, в языковых центрах и школах, разрабатывать учебные программы и методические материалы, а также готовить других преподавателей. Далее идёт преподавание английского языка как иностранного (ESL): многие выпускники сочетают степень бакалавра с сертификатом TESOL, которые позволяют найти работы за рубежом.

Университеты Великобритании выделяют сферу образования как основную для профессиональной деятельности, это показывает, что преподаватели иностранного языка востребованы по всему миру. Анализируя информацию сайтов ведущих университетов Соединенного Королевства, важно выделить и рассмотреть дисциплины, входящие в содержание программ подготовки преподавателей иностранных языков. Как уже было сказано, каждый университет создаёт собственную структуру курса.

Мы выделим общие для университетов (см. табл. 2) и внесём их в таблицу.

Таблица 2

Основные дисциплины направления «Linguistics”

Year 1	Year 2	Year 3
The Nature of Language Old English Sounds and Syntax Language, Brain and Society Varieties of English	Sociolinguistics and the Sociology of Language Phonological and Syntactic Theory Language Acquisition Discourse Analysis Teaching English as a foreign language Language and Pedagogic Practice	Cognitive Linguistic Accents of English History of Linguistic Ideas Phonetic and Phonological Theory Psycholinguistics Corpus-based English Language Studies

Анализируя информацию, представленную в табл. 2, можно отметить, что такие профильные дисциплины для преподавателей-лингвистов, как «Teaching English as a foreign language” и «Language and Pedagogic Practice”, появляются на втором году обучения. Данные модули дают возможность студентам изучать язык и учиться его преподавать. Особое внимание уделяется разным видам работы с учениками, разным методам обучения. После приобретения теоретических знаний студенты активно их практикуют. Обучающиеся развивают свои способности анализировать различные ситуации, они учатся разрабатывать учебные материалы и планы уроков, использовать существующие методологические направления и концепции, а также владеть информацией об особенностях изучения иностранного языка.

Успешно усвоив данные педагогические дисциплины, студенты демонстрируют понимание важности основных лингвистических дисциплин («Прикладная лингвистика», «Лингвистика», «Психология»), место английского языка, роли учителя, принципов построения учебных планов, коммуникативного метода преподавания языка.

В Великобритании существуют стандарты высшего образования, которые являются средством нормативного закрепления квалификационных требований. Характер и уровень академических стандартов в системе высшего образования даёт основание работодателям, обществу и другим заинтересованным сторонам доверять качеству присваиваемых вузам квалификаций и степеней. Стандарты в каждой области служат для преподавателей и высших учебных заведений точкой для планирования и разработки образовательных программ. Они создают рамки определения желаемого результата обучения. Министерство образования Великобритании отвечает за предоставление определенных требований к каждому типу специалистов, в том числе и к преподавателям иностранного языка.

На сайте Министерства [15] представлены минимальные требования для квалифицированных преподавателей (QTS). Сюда входят предметные знания, умения и навыки, а также требования к личностному и профессиональному росту и развитию. Кроме того, стандарты преподавателей иностранных языков предоставляет «Фонд образования и профессиональной подготовки» [16].

Данные стандарты были разработаны в 2014 году при поддержке правительства Великобритании. Цель данной организации – поддержать студентов и специалистов в совершенствовании своих знаний, умений и навыков. Профессиональные стандарты включают в себя специальные знания, способности, ценности и качества, которыми должен обладать тот или иной специалист. Преподаватели – это те специалисты, которые постоянно анализируют и критически оценивают свои возможности, достоинства и практические умения в зависимости от меняющегося современного образовательного мира. Внесём изученные требования в табл. 3.

В содержании лингвистического образования в гуманитарных вузах России и Великобритании можно выделить как общие, так и особенные черты. Целый ряд существенных отличий в американской и британской системах носит позитивный характер и может успешно применяться в условиях российской действительности, а именно: практико-ориентированный подход в подготовке преподавателей, создание новых вариантов систем профессионального образования и обогащение современными информационными технологиями. Следует внимательно изучить и креативно использовать прогрессивный опыт зарубежных ученых и педагогов, а также презентовать свои инновации в сфере образования. Открывающиеся перспективы обеспечивают широкие возможности формирования интеллектуального, культурного, социального и научного потенциала общества, необходимого в XXI веке.

Таблица 3

Требования к преподавателям иностранного языка,
согласно Стандартам высшего образования Великобритании

Профессиональные ценности	**Профессиональное знание и познание**	**Профессиональные умения**
1) умение разнообразить учебный процесс для удовлетворения потребностей учащихся; 2) возможность трансформирования своих ценностей и убеждений; 3) способность повышать стремление и мотивацию студентов путём собственного энтузиазма; 4) способность использования творческих и инновационных методик; 5) способность создания у учащихся уважения к разным национальностям и культурам; 6) создание позитивных отношений с коллегами и студентами	1) готовность постоянно поддерживать и обновлять знания в профессиональной сфере; 2) способность совершенствовать знания в области научных исследований; 3) умение применять теоретические и практические знания в обучении; 4) способность адекватно оценивать свою работу и её влияние на результаты обучения; 5) контроль и поощрение успешных результатов учащихся; 6) осознание своей профессиональной роли и круга обязанностей	1) способность мотивировать и вдохновлять учащихся на достижение поставленных целей; 2. умение планировать различные учебные программы для разных возрастных групп; 3) пропагандировать преимущества современных технологий; 4. способность удовлетворить потребности студентов в изучении иностранного языка; 5. установить цели обучения и дать возможность учащимся быть ответственными за собственное обучение; 6. Использование справедливых методов оценивания

Библиографический список

1. Бим И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе*. 2002; № 2: 11 – 15.
2. Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования. *Язык и культура*. 2016: 214 – 227.
3. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва, 2003.
4. Сысоева Е.Ю., Соловова Н.В., Руднева Т.И., Никулина И.В., Наумова Е.А., Левченко В.В., Куриленко Л.В. *Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма:* учебное пособие. Самара,2009.
5. Степанова Д.В. Профессиограмма современного преподавателя иностранных языков. *Глобальные и региональные коммуникации: настоящее и будущее*: XVIII Международный Балтийский коммуникационный форум. Санкт-Петербург, 2016: 15 – 16.
6. Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования. *Язык и культура*. 2016: 214 – 227.
7. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123 – 132.
8. Мельничук М.В., Алисевич М.В., Варламова А.И. Управление качеством образования в вузе как вектор развития теории и практики педагогики. *Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований*. Ришон ле-Цион, Израиль, 2014: 93 – 117.

9. Степанова Д.В. Профессиограмма современного преподавателя иностранных языков. *Глобальные и региональные коммуникации: настоящее и будущее». Санкт-Петербург*: XVIII Международный Балтийский коммуникационный форум: в 3 ч. Тезисы докладов студентов. Санкт-Петербург: СПбГУТ. 2016; Ч 3: 15 – 16.
10. Крутецкий В.А. *Психология*: учебник для учащихся педагогических училищ. Москва: Просвещение, 1980.
11. McKay S.L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: University Press, 2002.
12. *Leading Independent Schools HMS*. Available at: www.hmc.org.uk
13. Булатова И.М. Особенности подготовки преподавательских кадров по иностранному языку в странах Европы и США. *Вестник Казанского технологического университета*. 2012; № 9: 295 − 299.
14. *Times Higher Education World University Rankings*. Available at: https://www.timeshighereducation.com
15. *University of London*. Available at: https://london.ac.uk свободный.
16. *GOV.UK*. Available at: https://www.gov.uk

References

1. Bim I.L. Lichnostno orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; № 2: 11 – 15.
2. Sysoev P.V. Metodicheskaya podgotovka prepodavatelej inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2016: 214 – 227.
3. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2003.
4. Sysoeva E.Yu., Solovova N.V., Rudneva T.I., Nikulina I.V., Naumova E.A., Levchenko V.V., Kurilenko L.V. *Deyatel'nost' prepodavatelya vuza: osnovy professionalizma:* uchebnoe posobie. Samara,2009.
5. Stepanova D.V. Professiogramma sovremennogo prepodavatelya inostrannyh yazykov. *Global'nye i regional'nye kommunikacii: nastoyaschee i buduschee*: XVIII Mezhdunarodnyj Baltijskij kommunikacionnyj forum. Sankt-Peterburg, 2016: 15 – 16.
6. Sysoev P.V. Metodicheskaya podgotovka prepodavatelej inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Yazyk i kul'tura*. 2016: 214 – 227.
7. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123 – 132.
8. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V., Varlamova A.I. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v vuze kak vektor razvitiya teorii i praktiki pedagogiki. *Fundamental'nye i prikladnye aspekty sovremennyh psihologo-pedagogicheskih i sociologicheskih issledovanij*. Rishon le-Cion, Izrail', 2014: 93 – 117.
9. Stepanova D.V. Professiogramma sovremennogo prepodavatelya inostrannyh yazykov. *Global'nye i regional'nye kommunikacii: nastoyaschee i buduschee». Sankt-Peterburg*: XVIII Mezhdunarodnyj Baltijskij kommunikacionnyj forum: v 3 ch. Tezisy dokladov studentov. Sankt-Peterburg: SPbGUT. 2016; Ch 3: 15 – 16.
10. Kruteckij V.A. *Psihologiya*: uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Moskva: Prosveschenie, 1980.
11. McKay S.L. *Teaching English as an International Language*. Oxford: University Press, 2002.
12. *Leading Independent Schools HMS*. Available at: www.hmc.org.uk
13. Bulatova I.M. Osobennosti podgotovki prepodavatel'skih kadrov po inostrannomu yazyku v stranah Evropy i SShA. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2012; № 9: 295 − 299.
14. *Times Higher Education World University Rankings*. Available at: https://www.timeshighereducation.com
15. *University of London*. Available at: https://london.ac.uk svobodnyj.
16. *GOV.UK*. Available at: https://www.gov.uk

Статья поступила в редакцию 23.05.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-372-377

Wang Dengdeng, *MA student, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: 79177297081wdd@gmail.com*
Li Siyu, *Cand. of Sciences (Philology), Fudan University (Shanghai, China), E-mail: wuliyanalisiyu@mail.ru*

TEACHING THE RHYTHMIC STRUCTURE OF WORDS IN RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT. In the article, the researchers consider representation of teaching rhythmic structure of a Russian word in the existing educational literature: the use of phonetic models, teaching the reduction of unstressed vowels, teaching the phonetic nature and mobility of Russian verbal stress. The material is based on two widely used Russian language textbooks for A1 level students: 1) "The Road to Russia: Russian language textbook (elementary level)"; 2) "Progress: textbook of the Russian language (elementary level)". The researchers analyze organization of teaching the rhythmic structure of the Russian word in these two textbooks: structures of phonetic part of each lesson and principles of the textbooks. The work notes the main advantages and disadvantages of the material. The paper compiles phonetic exercises to teach foreign students the rhythmic structure of the Russian word. To test them, the work presents an experimental lesson to 12 Chinese students. After the lesson, the researchers analyze the learning process. The presented material allows to conclude that due to the fact that Chinese students need knowledge about the rhythmic structure of the Russian word, this article is of great importance in the practice of teaching Chinese students Russian pronunciation. In the future, the study can be continued.

Key words: **educational literature, training, rhythmic structure of Russian language, phonetic model, phonetic nature, mobility of Russian verbal stress, Chinese student, experimental lesson.**

Ван Дэндэн*, магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград,*
E-mail: 79177297081wdd@gmail.com
Ли Сыюй*, канд. филол. наук, Университет Фудань, г. Шанхай, E-mail: wuliyanalisiyu@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РУССКОГО СЛОВА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В данной статье рассмотрим специфику обучения ритмической структуре русского слова, отраженную в существующей учебной литературе: фонетические модели, редукция безударных гласных, фонетическая природа и подвижность русского словесного ударения. Используются два популярных учебника русского языка для учащихся уровня А1:1) «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)»; 2) «Прогресс: учебник русского языка (элементарный уровень)». Авторы проанализировали организацию обучения ритмической структуре русского слова в этих двух учебниках: разобрали структуры фонетической части каждого урока и соблюдающиеся принципы учебников, отметили их главные преимущества и недостатки; составили фонетические упражнения по обучению иностранных учащихся ритмической структуре русского слова. Для их апробации мы провели экспериментальное занятие с 12 китайскими учащимися. После урока был проанализирован процесс обучения. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что китайским учащимся необходимы знания о ритмической структуре русского слова. Данная статья имеет большое значение в практике обучения китайских учащихся русскому произношению. В будущем исследование может быть продолжено.

Ключевые слова: **учебная литература, обучение, ритмическая структура русского языка, фонетическая модель, фонетическая природа, подвижность русского словесного ударения, китайский учащийся, экспериментальный урок.**

Русский язык, как все другие языки в мире, обладает собственной ритмической структурой слова. Ее особенность проявляется в том, что русское словесное ударение является разноместным и подвижным. Сильноцентрированность же русского ударения предполагает противопоставление ударного слога безударным, в которых гласные подвергаются количественным и качественным изменениям. Русское ударение образует «вершину» слова, тем самым выполняя кульминативную функцию. Все это предполагает значительный объем работы при обучении иностранных студентов ритмической структуре русского слова.

Этот вопрос привлекал и продолжает привлекать внимание многих исследователей, но практические проблемы обучения ритмической структуре русского слова иностранных студентов (в частности китайских) решены еще недостаточно. Изучение ритмической структуры русского слова и использование его результатов в обучении должно помочь иностранным учащимся преодолевать трудности при овладении русским произношением, исправлять ошибки в речи и устранять акцент. Этим определяется выбор темы и актуальность самого исследования.

Целью нашей работы является изучение ритмической структуры русского слова с целью найти лучшие методы преподавания фонетики русского языка иностранным учащимся.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие *задачи:*

– представить организацию работы над ритмической структурой русского слова в иностранной аудитории на современном этапе (уровень А1). Это означает обзор существующей учебной литературы с точки зрения выяснения степени разработанности проблемы обучения ритмической структуре русского слова,

– разработать и апробировать систему фонетических упражнений по обучению ритмической структуре русского слова.

Объектом исследования является изучение ритмической структуры русского слова в аспекте РКИ.

Предметом данной работы является изучение ритмической структуры русского слова в аспекте РКИ для китайской аудитории.

Методы исследования были выбраны в соответствии с объектом, предметом, целью и задачами исследования: изучение литературы по интересующему нас вопросу, описание, сопоставление, анализ, обобщение.

Новизна исследования заключается в том, что мы провели экспериментальный урок в китайской аудитории, проанализировали полученные результаты и представили описание главных трудностей для китайских учащихся при изучении ритмической структуры русского слова.

Теоретическая значимость работы заключается в продолжении изучения ритмической структуры русского слова в аспекте РКИ. Основные положения проведенного исследования могут лечь в основу дальнейших теоретических разработок.

Практическая значимость заключается в том, что в работе определены возможные ошибки в русской речи китайских студентов, связанные с нарушением ритмической структуры русского слова. Этот материал может быть использован при составлении учебного материала по обучению русскому произношению китайских студентов, а также при разработке спецкурсов по фонетике.

1. «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)»

Мы выбрали 6-е издание учебника, опубликованного в 2010 году. Авторы учебника – В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова и А.А. Толстых. Издательство учебника – «Златоуст» в Санкт-Петербурге и ЦМО МГУ в Москве. Учебник делится на 15 уроков, среди которых уроки 6 и 15 являются повторительными. Дальше рассмотрим конкретные решения вопроса обучения ритмической структуре русского слова по урокам.

В учебнике соблюдается принцип концентризма. Вводно-фонетический курс – уроки 1 – 6, сопроводительный курс – уроки 7 – 15. В учебнике отмечены ударением все слова, кроме слов в заголовках упражнений.

В вводно-фонетическом курсе обращается внимание на обучение произношению гласных и согласных звуков отдельно и в сочетании с другими звуками, ударению и интонации.

В самом начале урока 1 учащиеся знакомятся с шестью гласными звуками русского языка: [а], [о], [у], [э], [и] и [ы]. Представлены упражнения для тренировки их произношения в сочетании с другими гласными. Надо отметить, что даются не только печатные буквы, но и транскрипция:

Главные звуки

1. Слушайте, повторяйте, читайте [1, с. 3].

Аа [а]	а – а – а	а – о – у	ао – оа	
Оо [о]	о – о – о	о – у – а	уо – оу	
Уу [у]	у – у – у	у – о – а	оа –оу	
Ээ [э]	э- э – э	а – э	а – ы	аэ – эа – эо – эу
Ии [и]	и – и – и	и – э	у – ы	иэ – эи – ио – иа
Ы [ы]	ы – ы – ы		о – ы	
			и – ы	и – ы – а
			э – ы	у – ы – и

Дальше учащиеся знакомятся с несколько твердыми согласными звуками и с произношением вышепоказанных гласных в сочетании с этими согласными. Все слоги, представленные здесь, являются односложными.

Затем учащиеся знакомятся с двухсложными словами. Это значит, что преподаватель должен дать учащимся понятие ударения, объяснить различие между ударным гласным и безударными, их произношение в конкретных словах. В учебнике четко объясняются правила редукции первой степени гласных [а] и [о] отдельно и после знакомых твердых согласных, и представляется транскрипция редуцированных гласных.

а [а] там [там] о [о́] дом
[а] И́нна [ин: а] [а] она́ [ана́]
ма́ма [ма́ма] фо́то [фо́та]
па́па [па́па] вода́ [вада]
алло́ [а́ло].

Сравните

он – она́
[он] [а́на]
Вот вода́
[вот] [вода́] [1, с. 8].

Чтобы учащиеся лучше и быстрее поняли фонетическую природу словесного ударение, в учебнике используются односложные и двухсложные ритмические модели (та, та́та и тата́) и перечисляются простые слова небольшого количества.

Слушайте, повторяйте, читайте [1, с. 8].

а) _/ _/ __ _/

он э́то [э́та] луна́ [луна́]

там	фо́то [фо́та]	Ива́н [ива́н]
дом	ма́ма [ма́ма]	Анто́н [анто́н]
тут	па́па [па́па]	она́ [ана́]
ты	ла́мпа [ла́мпа]	вода́ [вода́]
вы	А́лла [а́л:а].	

Дальше в процесс обучения речевым образцам и ИК у учащихся закрепляются навыки употребления ударения. Этот материал изучается на каждом уроке.

Каждый урок начинается с фонетической зарядки. В уроке 2 сначала повторяются знакомые гласные и согласные звуки и ритмические модели, затем учащихся знакомятся с новыми твердыми согласными. Обычно, когда дается новое фонетическое явление, используются ритмические модели. В этом уроке показаны трехсложные ритмические модели.

2. Слушайте, повторяйте, читайте [1, с. 17].

а) _/_/ __ _/_/_ _ _ _/ _ _ _ _/

кот	пло́хо	окно́	ко́мната	пого́да	молоко́
как	мно́го	вода́	хо́лодно		
кто ма́ло	когда́				
дом	до́ма|				
тут	бу́ква				
банк					

В качестве домашнего задания даются упражнения для тренировки различения места ударного слога и его запоминания.

1. Напишите слова и поставьте в них ударения, распределите слова по моделям.

Лампа, автобус, молоко, группа, завтра, карта, сумка, страна, рассказ, Москва, урок, буква, город, папа, мама, собака, рыба, подруга, окно, завтрак, завод, комната, погода, слово, там.

1) _/ 2) _/ _ 3) _ _/

4) _/ 5) _ _/ _ 6) _ _ _/ [1;24]

2. Напишите слова и предложения, поставьте ударения.

завтра, когда, мало, много, плохо, холодно, спасибо, утром.

Завтра утром холодно. Это плохо. Когда холодно, плохо [1, с. 24].

В уроке 3 учащихся знакомятся с гласными звуками в сочетании со звуком [j] и с мягкими согласными.

6. Слушайте, повторяйте, читайте [1, с. 31].

	ай	а – и – ай	Мой
	Ой	о – и – ой	Май
й[й]	уй	у – и – уй	Дай
	Эй	э – и – эй	Стой
	ый	и – ий	
а – **я**	[йа]	а – я	я – е
о – **ё**	[йо]	о – ё	ё – ю
у – **ю**	[йу]	у – ю	ё – ю
э – **е**	[йэ]	э – е	ю – я
мои́ – мой	[мои́ – мой]		
твои́ – твой	[твои́ – твой]	Ю́ра	[йу́ра]
моя́ – моё	[майа́ – майно́]	Ёж	[йош]
твоя́ – твоё	[твайа́ – твайо́]	я́блоко	[йа́блака]

Прочитайте слоги с твёрдыми и мягкими согласными [1, с. 43].

А я ся – зя ля – ря – зря					
л [л]	о	л [л']	ё	сё – зё	лё – рё – трё
р [р]	у	р [р']	ю	сю – зю	лю – рю – дрю
с [с]	ы	с [с']	и	си – зи	ли – ри – зри
з [з]	э	з [з']	е	се – зе	ле – ре – дре
			ъ		

В уроке 4 уже есть четырех- и пятисложные ритмические модели. В то же время учащиеся знакомятся с клитиками (проклитиками), т.е. они начинают понимать, что в русском языке иногда несколько слов могут быть объединены одним ударением.

_ _ _/ _ _/ _ _ _ _ _/ _ _ _/_

Хорошо́ пожа́луйста остано́вка до свида́ния

каранда́ш [1, с. 39].

В уроке 5 учащиеся видят больше незнакомых слов, которые принадлежат к разным ритмическим моделям, и первый раз встречаются с формоизменением слова – форма именительного падежа множественного числа. В этот момент учащиеся понимают, что в русском языке словесное ударение является подвижным. Именно с этого момента они могут начинать делить знакомые существительные на разные группу по подвижности ударения. Грамматические упражнения помогают учащимся запомнить не только словоформы именительного падежа множественного числа, но и место ударения.

В уроке 6 учащиеся повторяют редукцию первой степени гласных [а] и [о]. Затем учащиеся знакомятся с редукцией первой степени гласного звука [э] после твердых и мягких согласных. Особенно подчеркивается редукция [э] после непарного согласного [ж]: в этих слогах пишется буква е, но гласный произносится как звук [ы].

5. а) Вы уже знаете, как произносятся главные [а, о, е, э] в ударных и безударных позициях. Проверьте, правильно ли вы произносите их в словах [1, с. 81].

	[а́]	пожалуйста	здра́вствуйте, каранда́ш
	а		аудитория, магазина
	[а]	Страна́	
	[о́]	о́кна	откры́тка, оте́ц, окно́, вода́
о			библиоте́ка, проспе́кт, хорошо́,
	[а]	столи́ца	гости́ница, общежи́тие
	[э]	учёбник	
е			метро́, сего́дня, сейча́с,
	[и]	Сестра́	преподава́тель, телеви́зор
жена́ [жына] **! НО** инжене́р [инжынер]			
	[э]	Это	эксску́рсия
э			экономи́ст
	[и]	Эта́ж	

Дальше даются упражнения, которые помогают учащимся запомнить место ударения и правила редукции гласных.

6. Определите место ударения в словах. Сравните ваши результаты [1, с. 81 – 82].

а)

_/ _ _/ _ _/ _ _ _/ _ _ _ _/

3 слова 8 слов 2 слова 6 слов 5 слов

хорошо́, эта́ж, э́то, сестра́, учёбник, столи́ца, за́втрак,

каранда́ш, оте́ц, магази́н, ба́бушка, теа́тр, откры́тка, де́ньги,

метро́, ребёнок, проспе́кт, сейча́с, жена́, инжене́р, сего́дня,

здра́вствуйте, телефо́н, компью́тер;

б) _ _/ _ _ _ _/ _ _ _ _/

3 слова 1 слово 2 слова

пожа́луйста, гости́ница, эксску́рсия, экономи́ст, кинотеа́тр, телеви́зор;

в) _ _ _/ _ _ _ _ _/ _ _ _ _/ _ _

4 слова 2 слова 1 слово

преподава́тель, аудито́рия, поликли́ника, общежи́тие, библиоте́ка, до свида́ния, упражне́ние.

9. а) Напишите эти слова [1, с. 84]:

а или **о**: г…стиница, пр…спект, …ткрытка,

… бщежитие, п…жалуйста, х…рошо,

можи…, справ…, м…г…зин, стр…на

е или **и**: м …тро, т…атр, т…традь, инж…нер,

пр…подаватель, с…стра, с…йчас, с …мья,

п…сьмо, пол…клиника

ж или **ш**: эта…, но …, каранда…

в или **ф**: за…тра, выста…ка, а…тобус

б) Напишите диктант [1, с. 84].

Познаком…тесь. Это мой б…ат. Его зов…т Антон. Он студе…т. А это его дру… Иван. Он жу…налист. Я, Иван и Антон – друз…я.

С урока 7 начинается сопроводительный курс фонетики. Преподаватель обращает больше внимания не на фонетику, а на лексику и грамматику. Но еще бывают важные моменты: 1) сдвиг ударения в глаголах при образовании форм настоящего, прошедшего и будущего времен; 2) редукция гласных в окончании прилагательных; 3) подвижность ударения существительного при склонении; 4) различение падежа и числа существительных по месту ударения; 5) некоторые морфемы-индикаторы (суффиксы -анин, -янин, -ец, -янка и т.д.); 6) произношение слов, в которых более 5 слогов.

Главными недостатками системы обучения ритмической структуре русского слова является отсутствие напоминания учащимся о: 1) редукции гласного [а] после звука [j] и мягких согласных; 2) сдвиге ударения в существительных женского рода при образовании форм винительного падежа единственного числа; 3) сдвиге ударения прилагательных краткой формы.

2. «Прогресс: учебник русского языка (элементарный уровень)»

Мы выбрали 3-е издание учебника, опубликованного в 2006 году, его авторы – Н.И. Соболева, С.У. Волков, А.С. Иванова и Г.А. Сучкова. Издательство РУДН в Москве. Учебник делится на 18 уроков, среди которых уроки 6 и 18 являются повторительными.

В учебнике соблюдается принцип концентризма. Уроки 1 – 6 представляют собой вводно-фонетический курс, а уроки 7 – 18 являются сопроводительным курсом фонетики. В учебнике отмечены ударением все слова, кроме слов в заголовках упражнений. Кроме повторительных уроков, каждый урок начинается с фонетической части. В уроке 1 дается произношение 5 гласных звуков [а], [о], [у], [э] и [и] и их сочетания с несколькими твердыми согласными.

ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ

1. Слушайте, повторяйте, читайте. Пишите [2, с. 4].

Аа [А]	а – а – а	а – о	о – а о – у	*А,а, О,о, У,у*
Оо [О]	о – о – о	а – у	у – а у – о	*ао, ау,*
Уу [У]	у – у- у	а – о – у	о – у – а	
	уо – уо	ау – ау	оу – оу	
Ээ [Э]	э – э – э	а – э аэ	и – а – э а – э – и	*Э,э, И, и*
Ии [И]	и – и – и	и – э иэ	э – а – и э – и – а	*Аи*

В силу того, что учащиеся уже встречаются с двухсложными словами, необходимо дать понятие русского словесного ударения и объяснить редукцию первой степени гласных [а] и [о]. В учебнике представлены односложные и двухсложные ритмические модели, а также особая модель, которая показывает правила редукции этих двух гласных:

Обратите внимание [2, с. 6]:

[а] [А] …[а] мама [мАма], банан [банАн]
[а] [О] … [а] Антон [антОн], она[анА], это [эта]

6. Слушайте, читайте [2;6]

_	_ _	_ _
Та	та-та	та- та
Он	А́нна	Анто́н
Тут	И́нна	До́ма
Там	Э́мма	она́
Дом	э́то	оно́
Том	ма́ма	Пото́м
	па́па	бана́н

Как показано на схеме, в этой модели гласный под ударением пишется с большой буквы, редуцированный гласный в I позиции — маленькой буквой, а редуцированный гласный во II позиции — маленькой буквой еще меньшего размера (хотя здесь представляются только односложные и двухсложные слова).

Особо следует отметить, что пока отсутствует гласный звук [ы], он появляется только в уроке 2. Скорее всего это связано с тем, что произношение гласного звука [ы] вызывает у иностранных учащихся наибольшие трудности и требует более тщательной работы над постановкой его произношения.

6. Слушайте, повторяйте, читайте [2, с. 13].

ы [**Ы**]				*ы, ты, мы, вы*		
у – ы	а-ы-у-ы	ту – ты	пу – пы	су – сы	фу – фы	му – мы
а – ы	у-ы-о-ы	ду – ды	бу – бы	зу – зы	ву – вы	ну – ны
э – ы	и – ы – а – о	ру – ры	сыр ры́ба		фру́кты откры́тка	
Ы – и	о – у – ы – и		сын	вы́ход		

Наряду с гласным [ы] в уроке 2 учащиеся знакомятся также с новыми твердыми согласными. При обучении произношению этих согласных повторяется произношение пяти знакомых учащимся из урока 1 гласных звуков с помощью ритмических моделей.

4. Слушайте, повторяйте, читайте [2, с. 13].

–	–	–
звук	а́вгуст	фонта́н
суп	за́втра	Ива́н
сок	за́втрак	вода́
сот	фо́то	страна́
фрукт	бу́ква	заво́д

По мере того, как учащиеся все лучше и лучше понимают фонетическую природу русского словесного ударения, им предлагаются трехсложные слова и трехсложные ритмические модели, и в то же время редукция второй степени гласных [а] и [о].

Обратите внимание [2;16]

[а] [а] [А] [а] молоко карандаш холодно [а] [а] [О] [а] [маЛакО] [карандАш] [хОладна]

11. Слушайте, повторяйте, читайте

_	_ _	_ _	_ _ _	_ _ _	_ _ _
Сыр	у́жин	страна́	руба́шка	молоко́	хо́лодно
Сын	то́же	расска́з	маши́на		
Сок	мо́жно	доро́га			
Звук	ша́пка	подру́га			
Шкаф	дру́жба				
Шарф	ры́ба				

Даются также упражнения с ритмическими моделями:

29. Напишите слова по моделям [2, с. 21].

1. _ 2. _ _ 3. _ _ 4. _ _ _ 5. _ _ _ 6. _ _ _

шкаф, журна́л, Москва́, вход, стол, то́же, ша́пка, цирк, центр, до́ма|дома́, маши́на, молоко́, ма́сло, руба́шка, фру́кты, эта́ж, го́род, шко́ла, пого́да, хо́лодно, пло́хо, сло́во,вы́ход, подру́га, каранда́ш, ко́мната, хорошо́, рабо́та.

В уроке 3 учащиеся знакомятся с гласными в сочетании со звуком [j] и мягкими согласными, также с редукцией гласных [и], [ʼэ] и [ʼа].

Обратите внимание [2;27]

[и].....[И] И..... [и] сестра [с'истра]. [и].....[ʼЭ] Е....[и] тетрадь [т'итрат'] Дайте [дайт'и] [и].....Я..... [и] я [йа] [А].....[ЙА]....[ʼа] десять [д'эс'ит]. дядя [д'ад'].

В уроках 4 и 5 обращается больше внимания на согласные. Но следует отметить, что в первых трех уроках учащиеся видят только одно-, двух и трехсложные слова, и в уроке 4 они первый раз встречаются со словами из четырех и пяти слогов. При представлении этих слов используются также ритмические модели:

13. Распределите слова по моделям [2, с. 27].

_	_ _	_ _	_ _ _	_ _ _	_ _ _	_ _ _ _	_ _ _ _	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _

Мир, пять, пе́сня, проспе́кт, кио́ск, сайт, хи́мия, магази́н, университе́т, институ́т, шко́ла, цирк, стадио́н, гимна́зия, биоло́гия, био́лог, фи́зик, матема́тика, познако́мьтесь, извини́те, спаси́бо, рад, поня́тно.

В уроке 5 обращается внимание на место ударения в прилагательном с окончанием -ой.

Сравните:	родно́й	но́вый
Како́й -ОЙ	ру́сский	-ЫЙ/ИЙ
большо́й	хоро́ший	
большо́е-ОЕ	хоро́шее-ЕЕ [2, с. 48].	

С урока 7 начинается сопроводительный курс фонетики. Больше внимания обращается на лексику и грамматику. Каждый урок начинается с фонетической зарядки, с помощью которой учащиеся повторяют уже знакомые правила чтения. Например: в уроке 9 повторяется произношение гласных [ы] и [и] [2, с. 89].

г)[ы] – [и]

был – пилка́рта – ка́ртыпе́сня – пе́сни

ры́ба – ти́хокассе́та – касетыле́кция – ле́кции

жил – рисстадио́н – стадио́ныру́чка – ру́чки

скажи́ – си́нийкоманда – кома́ндыфа́брика – фа́брик

Обучение словоизменению русского слова сопровождается изучением подвижности русского словесного ударения. Напоминаются: 1) существительные, при склонении которых сдвигается ударение (стол, словарь, врач и т.д.); 2) глаголы, при спряжении которых место ударения меняется (учиться, любить и т.д.); 3) глаголы, ударение формы женского рода прошедшего времени которых находится на окончании (быть, жить и т.д.).

Поверьте, правильно ли вы произносите эти слова [2, с. 199]:

был	жил	дал	Взял	брал
была́	жи́ла	дала́	взяла́	брала́
бы́ли	жи́ли	да́ли|	взя́ли	бра́ли

Следует отметить, что в уроке 17 обращается внимание на акцентологические морфемы-индикаторы -ия, -ие, и –ист, на место ударения в слове с этими морфемами-индикаторами.

1. а) Прочитайте слова, обратите внимание на ударение [2, с. 185].

Биоло́гия, геоло́гия, филоло́гия, эколо́гия, ле́кция, аудито́рия, револю́ция, акаде́мия, симфо́ния, профе́ссия, экономи́ст, журнали́ст, юри́ст, программи́ст, зда́ние, упражне́ние, ударе́ние, зда́ние.

В учебнике очень хорошо представлено содержание фонетической части. Слова были отобраны с учетом количества слогов и того, являются ли звуки в них знакомыми учащимся или нет. При этом соблюдается принцип от простого к сложному. Кроме этого, в учебнике нередко обращается внимание на «детали» при обучении ритмической структуре русского слова. Например: произношение слогов жи, же, ци и це [2, с. 17].

Обратите внимание:	**пишем**	жи	же	ци	це
	читаем	[жы]	[жэ]	[цы]	[цэ]

Другой пример: в числительных обозначено место ударения [2, с. 77]:

в) двена́дцать одина́ннадцать шестна́дцать
девятна́дцать четы́рнадцать семна́дцать
два́дцать пятна́дцать восемна́дцать
двена́дцать – два́дцать трина́дцать – три́дцать

Недостатком учебника является отсутствие обучения редукции звука [э] и окончаний прилагательных полной формы.

3. Разработка и апробация фонетических упражнений по обучению ритмической структуре русского слова

Для того чтобы проверить полученные результаты исследования о фонетических упражнениях на практике, мы организовали и провели экспериментальный урок с 12 китайскими студентами, родной язык которых – китайский. Их уровень русского языка – А1. Урок продолжался 2 часа.

Занятие состояло из 3 частей: 1) обучение фонетической природе русского словесного ударения на материале многосложных слов; 2) знакомство с собственно подвижным ударением; 3) обучение явлению морфологизованного подвижного ударения. Материал каждой части, использованной на уроке, дает необходимые знания о ритмической структуре русского слова.

4. Обучение фонетической природе русского словесного ударения на материале многосложных слов

Чтобы учащиеся могли лучше понять фонетическую природу русского словесного ударения и ударного / безударного вокализма, в начале первой части урока мы дали несколько необходимых понятий:

1) понятие гласного звука: что такое гласный звук, какие гласные звуки существуют в современном русском языке;

2) понятие слога: дефиницию слога, как определить количество слогов в русских словах;

3) понятие русского словесного ударения: определение словесного ударения, фонетическую природу словесного ударения;

4) понятие ударного и безударного слогов: правила чтения ударного слога, классификацию безударных слогов;

5) понятие редукции гласных звуков: количественной и качественной редукции, условия и правила редукции гласных звуков.

Затем мы выполнили упражнения вместе с учащимися, используя ритмические модели.

Часть 1. Фонетическая природа русского словесного ударения

Задание 1.

Слушайте следующие ритмические модели, определите место ударения.

та, тата, тата;

татата, татата, татата;

тататата, тататата, тататата, тататата. [3, с. 100 – 104].

Задание 2. *Слушайте следующие слова. Определите количество слогов и место ударения.*

это, фото, Антон, ужинаем;

книга, родители, холодильник, нехорошо;

стакан, делать, слово, дорогой [3, с. 100 – 104].

Задание 3. *Прочитайте следующие ритмические модели.*

тата́ , та́тата, тататата́, татата́, тататата́, та́та [3, с. 100 – 104].

Задание 4. *Прочитайте следующие слова.*

у́лица, молоко́, зе́ркало, была́, за́втракать;

телефо́н, но́вый, вчера́, изуча́ть, интере́сный;

во́семьдесят, окно́, роди́тели, заня́тия, стена́;

пого́да, переводи́ть, ма́ленький, о́чень [4, 32 – 37].

Задание 5. *Прочитайте следующие слова. Определите, к какой ритмической модели они относятся.*

не́ было, та́к как, потому́ что, где́ же, ка́к бы, что́-нибудь, на столе́ , за́городный, полчаса́ , за́морозки, че́рез час, перед вы́ходом, из-за на́с, не́ с кем, не́ у кого, никого́ , для тебя́ , от шко́лы [4, с. 32 – 37].

Задание 6. *Прочитайте следующие слова. Обратите внимание на редукцию гласных звуков.*

арти́ст, ара́б, арбу́з, актер;

окно́, оди́н, она́; наро́д, тала́нт;

вода́, плохо́й; записа́ть, молоко́;

экску́рсия, экономи́ст;

сестра́, метро́, сейча́с;

язы́к, яйцо́, ядро́;

протяже́ние, часы́, объяви́ть;

де́ятельность, ме́сяц, Вячесла́в [4, с. 32 – 37].

Мы отметили типичные трудности при овладении произношением русского словесного ударения и русским вокализмом. Во-первых, на слух китайским уча-

щимся трудно определить количество слогов. Это проявляется в том, что они склонны считать отдельный согласный звук одним слогом в связи с влиянием китайского языка. Во-вторых, при чтении многосложных слов им трудно сразу правильно определить и произнести ударный гласный, даже если ударение уже отмечено. Им нужно сначала прочитать все слоги по очереди без ударения, затем найти место ударения и правильно прочитать слово с ударением. В-третьих, те, кто не очень понимает фонетическую природу русского словесного ударения, произносят ударный слог с помощью четвертого тона в китайском языке, что в дальнейшем, возможно, вызовет трудности при овладении интонацией. Что касается редукции безударного слога, мы заметили, что у некоторых учащихся есть проблема с редуцированием гласного [о]. В связи с незнанием места ударения в слове и правил редуцирования этого звука, а также в связи с психологическим барьером, они произносят все звуки [о] как [а]. Они также часто забывают о редукции гласных в заударных слогах.

Мы исправляли у учащихся ошибки при произношении, старались помочь им преодолеть языковые и психологические трудности при овладении ударением. В конце этой части они обучающиеся гораздо лучше читали слова, ударение в которых было отмечено.

5. Обучение понятию собственно подвижного ударения

Как и первая часть урока, вторая началась с объяснения необходимых понятий, связанных с подвижностью русского словесного ударения.

В упражнениях были представлены типичные случаи сдвига ударения в разных формах существительных и глаголов. Мы дали учащимся образцы, в которых показывалась закономерность сдвига ударения, новые слов для запоминания места ударения и в то же время для тренировки произношения ударения. В связи с тем, что мы работали над произношением, а не над грамматикой, мы представили учащимся все формы новых слов.

Часть 2. Собственно подвижное ударение

Задание 1. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы предложного падежа следующих слов.*

Образец: шкаф – (о) шка́фе / (в) шкафу́
пол – (о) поле / (на) полу;
таз – (о) тазе / (в) тазу;
нос – (о) носе / (на) носу;
мозг – (о) мозге / (в) мозгу;
лес – (о) лесе / (в) лесу;
полк – (о) полке / (в) полку;
край – (о) крае / (на) краю [5, с. 138 – 140].

Задание 2. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: осёл, осла́, ослу́, осла́, ослО́м, (об) осле́;
ослы́, ослО́в, осла́м, ослО́в, осла́ми, (об) осла́х.
Оте́ц, отца, отцу, отца, отцом, (об) отце;
отцы, отцов, отцам, отцов, отцами, (об) отцах.
ЗвонО́к, звонка, звонку, звонок, звонком, (о) звонке;
звонки, звонков, звонкам, звонки, звонками, (о) звонках [5, с. 138 – 140].

Задание 3. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: дом, дО́ма, дО́му, дом, дО́мом, (о) дО́ме;
дома́, домО́в, домА́м, дома́, домА́ми, (о) домА́х.
ГО́род, города, городу, городом, (о) городе
города, городов, городам, города, городами, (о) городах.
Глаз, глаза, глазу, глаз, глазом, (о) глазе;
глаза, глаз, глазам, глаз, глазами, (о) глазах.
Учи́тель, учителя, учителю, учителя, учителем, (об) учителе;
учителя, учителей, учителям, учителей, учителями, (об) учителях.
Также слова ве́чер, пО́вар, пО́езд, край [5, с. 138 – 140].

Задание 4. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: *гроза́, грозы́, грозе́, грозу́, грозО́й, (о) грозе́;*
грО́зы, грО́з, грО́зам, грО́зы, грО́зами, (о) грО́зах.
жена́, жены, жене, жену, женой, (о) жене;
жены, жен, женам, жен, женами, (о) женах.
Звезда́, звезды, звезде, звезду, звездой, (о) звезде;
звезды, звезд, звездам, звезды, (о) звездах.
Сестра́, сестры, сестре, сестру, сестрой, (о) сестре;
сестры, сестер, сестрам, сестер, сестрами, (о) сестрах [6, с. 229 – 235].

Примечание:

свеча́, свечи́, свече́, свечу́, свечо́й, (о) свече́;
све́чи, свечей́, свеча́м, све́чи, свеча́ми, (о) свеча́х.
дере́вня, дере́вни, дере́вне, дере́вню, дере́вней, (о) дере́вне;
дере́вни, деревЕ́нь, деревня́м, дере́вни, деревня́ми, (о) деревня́х [6, с. 229 – 235].

Задание 5. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: *вода́, воды́, воде́, во́ду, водО́й, (о) воде́;*
во́ды, вод, во́дам, во́ды, во́дами, (о) во́дах.
Река́, реки, реке, реку, рекой, (о) реке;
реки, рек, рекам, реки, реками, (о) реках.
Весна́, весны, весне, весну, весной, (о) весне;
весны, весен, веснам, весны, веснами, (о) веснах.
Также слова зима́, спина́, цена́, доска́, среда́, стена́ [7, с. 51 – 53].

Задание 6. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец 1: *рука́, руки́, руке́, ру́ку, рукО́й, (о) руке́;*
ру́ки, рук, рука́м, ру́ки, рука́ми, (о) рука́х.
Образец 2: *голова́, головы́, голове́, гО́лову, головО́й, (о) голове́ ;*
гО́ловы, голО́в, головА́м, гО́ловы, головА́ми, (о) головА́х.
Нога́, ноги, ноге, ногу, ногой, (о) ноге;
ноги, ног, ногам, ноги, ногами, (о) ногах.
Сторона́, стороны, стороне, сторону, стороной, (о) стороне;
стороны, сторон, сторонам, стороны, сторонами, (о) сторонах.
Также слова гора́, страна́, доброта́ [7, с. 51 – 53].

Задание 7. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: *мО́ре, мО́ря, мО́рю, мО́ре, мО́рем, (о) мО́ре;*
моря́, морЕ́й, моря́м, моря́, моря́ми, (о) моря́х.
ПО́ле, поля, полю, поле, полем, (о) поле;
поля, полей, полям, поля, полями, (о) полях.
СлО́во, слова, слову, слово, словом, (о) слове;
слова, слов, словам, слова, словами, (о) словах [8, с. 18 – 23].

Задание 8. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Прочитайте формы склонения следующих слов.*

Образец: окнО́, окна́, окнУ́, окнО́, окнО́м, (об) окне́;
О́кна, О́кон, О́кнам, О́кна, О́кнами, (об) О́кнах.
Перо́, пера, перу, перо, пером, (о) пере;
перья, перьев, перьям, перья, перьями, (о) перьях.
Письмо́, письма, письму, письмо, письмом, (о) письме;
письма, писем, письмам, письма, письмами, (о) письмах [8, с. 18 – 23].
Примечание: плечО́, плеча́, плечу́, плечО́, плечО́м, (о) плече́;
плЕчи, плеч, плечА́м, плЕчи, плечА́ми, (о) плечА́х [8, с. 18 – 23].

Задание 9. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Склоняйте следующие слова и правильно прочитайте их ударение.*

Образец: *вре́мя, вре́мени, вре́мени, вре́мя, вре́менем, (о) вре́мени;*
времена́, времЁн, временА́м, времена́, временА́ми, (о) временА́х.
Просклоняйте существительные: и́мя, зна́мя, пла́мя, пле́мя, се́мя, бре́мя, стре́мя, те́мя и вы́мя [9, с. 15 – 17].

Задание 10. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Просклоняйте следующие слова и правильно прочитайте их.*

Образец: писа́ть – пишу́, пи́шешь, пи́шет, пи́шем, пи́шете, пи́шут.
Проспрягайте глаголы: люби́ть, учи́ться, проси́ть [9;15-17]

Задание 11. *Обратите внимание на место ударения слова в образце. Образуйте формы прошедшего времени следующих слов и правильно прочитайте их.*

Образец: *жить: жил, жила́, жи́ло, жи́вы.*
брать, поня́ть, подня́ть, приня́ть, снять, звать, быть, жить, взять, врать, гнать, пить, заня́ть, нача́ть, дать, отда́ть, переда́ть, плыть, спать, роди́ться [9, с. 15 – 17].

В процессе выполнения этих упражнений мы отметили, что на самом деле учащимся были очень интересны закономерности сдвига ударения при формоизменении, что показывает необходимость и возможность представления этих закономерностей в практике преподавания. Это может быть потому, что запоминание места русского словесного ударения действительно оказывается тяжелой работой для китайских учащихся, и эти закономерности, очевидно, облегчают процесс их изучения.

Главные трудности при обучении заключаются в том, что учащимся трудно запомнить за короткое время место ударения в 12 формах существительных. При чтении словоформы они склонны забывать о редукции гласных, когда хотят выделить окончание слова.

В связи с тем, что мы представили учащимся много закономерностей сдвига ударения у существительных, то в конце урока дали таблицу склонения существительных (см. Приложение), в которой показан род существительных, 12 форм их склонения и обозначено место ударения. В будущем учащиеся могут заполнять таблицу, записывать существительные одного типа сдвига ударения в одну группу, что должно им помочь быстрее и точнее запомнить правила ударения у существительных. [6, с. 123 – 140].

6. Обучение акцентологическим морфемам-индикаторам

В начале третьей части мы показали учащимся несколько часто употребляемых акцентологических морфем-индикаторов, таких как:

1) суффиксы -изм, -ист, -ант, -янт, -ёр, -ионер, -анин, -тель, -ёнок (в значении детенышей животных) и окончания -ия, -ие в существительных;

2) суффиксы -ический, -альн и окончание -ой в прилагательных;

3) префикс вы- (в глаголах совершенного вида), суффиксы -ива (-ыва), -овывать (ёвывать) в глаголах [10, с. 21 – 27].

Мы объяснили учащимся место ударения в словах с этими морфемами-индикаторами, показали несколько примеров и выполнили упражнения вместе с

ними. В связи с тем, что в упражнениях были даны длинные слова, а на начальном этапе их трудно правильно читать, мы требовали от учащихся только определения места ударения в слове. После того, как они правильно определяли место ударения, мы читали им все слова, чтобы учащиеся на слух ощутили ритмические характеристики слов с этими морфемами-индикаторами.

Часть 3. Акцентологические морфемы-индикаторы

Задание 1. *Прочитайте следующие слова. Обратите внимание на место ударения:*

большой, знание, высказать, учитель;

химический, китаянка, волчонок, отказывать;

выступить, механизм, аудитория, слоговой [10, с. 21 – 27].

Задание 2. *Определите место ударения следующих слов. Попробуйте их прочитать:*

теоретический, выполнить, лингвокультурология, музыкальный;

россиянин, фонетический, достопримечательность;

социализм, психология, исследование, интернациональный;

приспосабливаться, смысловой, орфографический, христианин;

деепричастие, творительный, морфологический, библиография [10, с. 21 – 27].

В процессе обучения мы отметили, что учащимся трудно запомнить все правила за такое короткое время. Это означает, что в дальнейшем следует продолжить выполнение этих упражнений.

Настоящая работа представляет собой комплексное изучение ритмической структуры русского слова с целью определения лучших методов обучения иностранных учащихся русскому произношению. Мы представили классификацию русских гласных звуков, описали позиционные и комбинаторные изменения русских гласных. Таким образом, мы получили главные результаты: в русском слове слоги объединяются словесным ударением, которое является свободным и разноместным, а по своей фонетической природе – длительным, динамическим. Ударный гласный – наиболее длительный и интенсивный, безударные гласные – менее длительные и менее интенсивные, в результате чего меняют количество и качество звучания. На произношение гласного звука оказывают влияние соседние согласные звуки.

Мы описали процесс обучения явлению подвижности русского словесного ударения, рассмотрели акцентологические схемы при изучении собственно подвижного ударения и акцентологические морфемы-индикаторы в словообразовательных моделях. Таким образом, мы сделали выводы, что при обучении ритмической структуре русского слова ритмические модели помогают учащимся в овладении произношением ударного слога и безударных слогов в слове. Акцентологические схемы и морфемы-индикаторы помогают учащимся запомнить место ударения.

Прежде всего мы проанализировали два учебника русского языка для иностранных учащихся уровня А1 с точки зрения представленности обучения ритмической структуре русского слова: 1) «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)»; 2) «Прогресс: учебник русского языка (элементарный уровень)». Также составили фонетические упражнения по обучению иностранных студентов ритмической структуре русского слова и провели экспериментальный урок с китайскими учащимися. Затем проанализировали проведенный урок. Главный вывод, который мы сделали после проведенного урока, – это необходимость и возможность обучения ритмической структуре русского слова иностранных учащихся (уровень А1).

В силу того, что китайским учащимся необходимы знания о ритмической структуре русского слова, данная работа имеет большое значение в практике обучения китайских учащихся русскому произношению. В будущем исследование может быть продолжено.

Приложение

Таблицы склонения существительных (с образцом)

Имени́тельный падеж 1		Роди́тельный падеж 2	Да́тельный падеж 3	Вини́тельный падеж 4	Твори́тельный падеж 5	Предло́жный падеж 6
ж	рука́	руки́	руке́	ру́ку	руко́й	(о) руке́
	руки́	рук	рука́м	руки́	рука́ми	(о) рука́х

Библиографический список

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. *Дорога в Россию*: учебник русского языка (элементарный уровень). 6-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст; Москва: ЦМО МГУ, 2010.
2. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А. *Прогресс. Элементарный уровень: Прогресс*: учебник русского языка. Издание 3-е, исправленное и дополненное. Москва: Издательство РУДН, 2006.
3. Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В. *Современный русский язык*. Москва: Издательство «Юрайт», 2020.
4. Митина Г.В., Тимошенко Е.В. Методика изучения фонетики в начальном курсе русского языка на основе функционального подхода. *Начальная школа*. 2017; № 6: 32 – 37.
5. Митина Т.Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев. *Альманах современной науки и образования*. 2013; № 12 (79):138 – 140.
6. Струкова Т.А. Методические рекомендации преподавателю РКИ по обучению графике и основам фонетики. *Современные технологии обучения русскому языку как иностранному*. Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС»». 2017: 229 – 235.
7. Сюй Л. О словесном ударении и речевом ударении. *Преподаватель XXI век*. 2014; № 4-2: 361 – 367.
8. Шутова М.Н. Методика обучения иностранных студентов русскому ударению как средству общения. *Русский язык за рубежом.* Серия: Упражнения: от знаний к учениям и навыкам. 2008; № 6: 18 – 23.
9. Шутова М.Н. Фонетические упражнения на уроках РКИ. *Русский язык за рубежом.* Серия: Упражнения: от знаний к учениям и навыкам. 2017. № 2: 15 – 17.
10. Шутова М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного. *Русистика*. 2018; № 3: 21 – 27.

References

1. Antonova V.E., Nahabina M.M., Safronova M.V., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu*: uchebnik russkogo yazyka (`elementarnyj uroven'). 6-e izdanie. Sankt-Peterburg: Zlatoust; Moskva: CMO MGU, 2010.
2. Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A. *Progress. `Elementarnyj uroven': Progress*: uchebnik russkogo yazyka. Izdanie 3-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2006.
3. Lekant P.A., Dibrova E.I., Kasatkin L.L., Klobukov E.V. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2020.
4. Mitina G.V., Timoshenko E.V. Metodika izucheniya fonetiki v nachal'nom kurse russkogo yazyka na osnove funkcional'nogo podhoda. *Nachal'naya shkola*. 2017; № 6: 32 – 37.
5. Mitina T.G. Russkie slovoobrazovatel'nye modeli v posobii po yazyku special'nosti dlya inostrancev. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2013; № 12 (79):138 – 140.
6. Strukova T.A. Metodicheskie rekomendacii prepodavatelyu RKI po obucheniyu grafike i osnovam fonetiki. *Sovremennye tehnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Kirov: OOO «Izdatel'stvo «Raduga-PRESS»». 2017: 229 – 235.
7. Syuj L. O slovesnom udarenii i rechevom udarenii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2014; № 4-2: 361 – 367.
8. Shutova M.N. Metodika obucheniya inostrannyh studentov russkomu udareniyu kak sredstvu obscheniya. *Russkij yazyk za rubezhom.* Seriya: Uprazhneniya: ot znanij k ucheniyam i navykam. 2008; № 6: 18 – 23.
9. Shutova M.N. Foneticheskie uprazhneniya na urokah RKI. *Russkij yazyk za rubezhom.* Seriya: Uprazhneniya: ot znanij k ucheniyam i navykam. 2017. № 2: 15 – 17.
10. Shutova M.N., Orehova I.A. Foneticheskij aspekt v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Rusistika*. 2018; № 3: 21 – 27.

Статья поступила в редакцию 31.03.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-377-380

Vnuchkova T.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: t.vnuchkova@mail.ru*
Komissarova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lkomissarova@yandex.ru*
Yanchevskaya K.A., *Cand. of Sciences (philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ksenia_yanshevskaya@mail.ru*

DRAWING AN AVATAR OF A TARGET AUDIENCE REPRESENTATIVE ON ASPECTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION AS A METHOD OF INCREASING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST IN ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS. An avatar is an image of an ideal client. Approaches to describing an avatar is a topical issue for specialists in the field of advertising and public relations. The article is based on Kreidlin's methodology. The methodology

is based on the description of ten aspects of non-verbal communication. For example, paralinguistics, kinesics, oculesics, other. The authors of the article have developed instructions and questionnaires to study each of the aspects of non-verbal communication. Instructions were offered to students of the specialty "Advertising and Public Relations". Students conducted research based on this instruction and questionnaires. An example of one study is shown in the article. This practice helps students develop skills in observing and describing the target audience. The practice of describing the author has a positive effect on the development of communicative competencies.

Key words: **avatar, non-verbal communication, paralinguistics, kinesics, oculesics, profile.**

***Т.Н. Внучкова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail:t.vnuchkova@mail.ru*
***Л.М. Комиссарова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lkomissarova@yandex.ru*
***К.А. Янчевская**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ksenia_yanshevskaya@mail.ru*

СОСТАВЛЕНИЕ АВАТАРА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ПО АСПЕКТАМ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аватар представляет собой образ идеального клиента. Подходы к описанию аватара – актуальный вопрос для специалистов сферы рекламы и связей с общественностью. Статья основана на методике Крейдлина, базирующейся на описании десяти аспектов невербального общения, например: паралингвистика, кинесика, окулесика и другие. Авторами статьи разработаны инструкции и вопросники для изучения каждого из аспектов невербальной коммуникации. Инструкции были предложены студентам специальности «Реклама и связи с общественностью» для описания аватара представителя целевой аудитории. В соответствии с названными выше инструкциями были проведены исследования (в статье приведен пример одного исследования). Практика описания аватара по критериям невербальной коммуникации помогает студентам развивать навыки наблюдения и описания целевой аудитории, что положительно влияет на развитие коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: **аватар, невербальное общение, паралингвистика, кинесика, окулесика, профиль.**

Описание аватара представителя целевой аудитории – актуальная методика, применяющаяся в продвижении, маркетинге, рекламе, в сферах активного взаимодействия корпоративного сектора с общественностью. *Аватар* – это образ идеального клиента, *представителя целевой* аудитории. Студенты – будущие специалисты, обучающиеся по перечисленным выше направлениям, должны обладать навыками описания и интерпретации представителей целевой аудитории. Для этого необходима «насмотренность», навыки наблюдения, описания, классификации, систематизации и интерпретации; в целом студенты должны развивать различные аспекты коммуникативной компетенции. Современные научно-популярные источники, особенно в лице маркетологов, представляют богатый материал, описывают те или иные аспекты невербальной коммуникации [1 – 4]. В то же время работ, предлагающих доступную методику работы с аватаром по аспектам невербальной коммуникации, немного.

Методика, представленная в данной статье, основана на описании 10 аспектов невербальной коммуникации, охарактеризованных в работе Г.Е. Крейдлина «Невербальная семиотика» [5, с. 22]. Назовём данные аспекты:

1. Паралингвистика (наука о звуковых кодах невербальной коммуникации).
2. Кинесика (наука о жестах и жестовых движениях, жестовых процессах и жестовых системах).
3. Окулесика (наука о языке глаз и визуальном поведении людей во время общения).
4. Аускультация (наука о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей в процессе коммуникации).
5. Гаптика (наука о языке касаний и тактильной коммуникации).
6. Гастика (наука о знаковых и коммуникативных функциях пищи и напитков, о приеме пищи, о культурных и коммуникативных функциях снадобий и угощений).
7. Ольфакция (наука о языке запахов, смыслах, передаваемых с помощью запахов, и роли запахов в коммуникации).
8. Проксемика (наука о пространстве коммуникации, его структуре и функциях).
9. Хронемика (наука о времени коммуникации, о его структурных, семиотических и культурных функциях).
10. Системология (наука о системах объектов, каковыми люди окружают свой мир, о функциях и смыслах, которые эти объекты выражают в процессе коммуникации).

В соответствии с названными выше аспектами для студентов была разработана инструкция по формированию профайла представителя целевой аудитории по каждому из аспектов. В качестве примера приведем инструкции и вопросы к составлению профайла трёх аспектов.

Инструкция по формированию профайла:

1. Выберите персону для наблюдения и описания.
2. Составьте банк аудиозаписей персоны (телефонные разговоры, декламационное чтение, обычный разговор). Составьте фото- и видеобанк персоны. Важно, чтобы материал для наблюдения включал говорение в различных коммуникативных ситуациях – официальных, дружеских, с различными по полу, статусу, возрасту и т.д. собеседниками.
3. Ответьте на вопросы к разделу профайла.
4. На основе наблюдения сделайте выводы о персональных особенностях по этому аспекту невербальной коммуникации.

Вопросы к составлению профайла по разделу «Паралингвистика» включали в себя, например, такие:

1. Какая высота голоса?
2. Каков диапазон голоса?
3. Каков тембр голоса? Описание дается через прилагательные, описывающие субъективные впечатления от голоса.
4. Насколько развит интонационный словарь? (Монотонная – ситуативно обусловлена – интонационно богатая).
5. Каков темп речи в обычном состоянии? (Медленный – нормальный – быстрый).
6. Какова сила голоса в обычном состоянии? (Тихий – нормальный – громкий).
7. Меняется ли интонация, скорость речи, высота и сила голоса в зависимости от социального статуса собеседника?
8. Есть ли особенности произношения, указывающие на место проживания?
9. Владеет ли описываемый интонацией, передающей иронию, сарказм, сложные оттенки смысла?
10. Владеет ли описываемый паузацией речи? Есть ли особенности паузации? Чем они обусловлены?
11. Свойственна ли описываемому особая манера произнесения отдельных слов и высказываний, игра голосом?
12. Свойственно ли описываемому заполнять паузы различными звуками?

При описании данного аспекта невербальной коммуникации предлагалось обращать внимание на различные параметры звучания, квалификаторы, дифференциаторы, альтернанты.

Далее предлагалось проделать аналогичную работу по аспекту «Кинесика».

Вопросы и задания к составлению профайла по разделу «Кинесика»:

1. Отметьте и опишите наиболее характерные жесты описываемой персоны. Какие они по типу – эмблемы, иллюстраторы или регуляторы?
2. Насколько конгруэнтна мимика, жесты и позы вербальной коммуникации? Оцените по шкале: в основном конгруэнтна – иногда наблюдается некогруэнтность в ситуациях.... (описать ситуации) – некогруэнтность наблюдается относительно часто (укажите, по каким причинам, на ваш взгляд, это происходит).
3. Насколько богат кинетический словарь описываемой личности? Богат: используются все типы жестов, в мимике задействованы все зоны лица, позы способны выражать разнообразные состояния персоны. Беден: используются стандартные жесты, работает одна мимическая зона (первая треть, вторая или третья), тело скованно, не отображает внутреннее состояние персоны.
4. Имеются ли у описываемой персоны индивидуальные (не повторяющиеся у других людей, нестандартные) жесты, мимические выражения, позы? Какие именно? Какие значение они передают, на ваш взгляд?

5. Насколько владеет описываемая персона иконическими жестами? Являются ли они частью повседневного жестового поведения?

6. Как часто описываемая персона использует адапторы? Что это за адапторы? На что указывает данная черта невербального поведения?

7. Как часто описываемая персона использует молчание как коммуникативный знак, что-либо обозначающий? Если да, то что оно обозначает?

8. Есть ли в жестовом, мимическом и позовом поведении описываемой персоны культурно и национально инородные жесты, мимика и позы? Из какой культуры они заимствованы?

9. Свойственны ли описываемой персоне детские жесты и мимика? Какие именно? На какие личностные характеристики они указывают?

10. Встречаются ли в невербальном поведении описываемой персоны жесты, мимика и позы, которые в бОльшей степени свойственны противоположному полу? По каким причинам и с какой целью они используются?

11. Насколько владеет описываемая персона этикетными жестами? Являются ли они частью повседневного жестового поведения?

12. Какие позы наиболее часто принимает избранная персона? Опишите или схематично нарисуйте их.

13. Насколько персона владеет этикетом на уровне позового поведения? Встречаются ли в невербальном поведении «неприличные», запрещенные этикетом жесты и позы?

14. Опишите в 10 прилагательных походку избранной персоны.

15. Свойственно ли избранной персоне притворство, неумеренное поведение, неловкость?

16. Какие из семи эмоций наиболее часто выражает мимика персоны? Проставьте баллы от одного до семи в порядке убывания частоты от наиболее частой (7) до наименее частой (1). (1) радость/счастье; (2) удивление/изумление; (3) страх; (4) отвращение/презрение; (5) печаль; (6) гнев/ярость; кроме того, он причислил к эмоциям и (7) интерес/любопытство.

17. Опишите в 5 прилагательных улыбку избранной персоны.

Вопросы и задания к составлению профайла по разделу «Окулесика»:

1. Охарактеризуйте поведение персоны с точки зрения окулесики в целом? Является ли взгляд активным средством коммуникации? Свойственно ли персоне смотреть в глаза собеседнику или же он избегает прямых взглядов? С чем это связано?

2. Какая из функций и соответствующих им смыслов глазного поведения преобладает у персоны: когнитивная, эмоциональная, контролирующая или регулятивная? Почему? Какими чертами личности это можно объяснить?

3. Владеет ли персона этикетом глазного поведения, то есть использует ли знание о культурных запретах и функциях взгляда в коммуникативном невербальном поведении?

4. Свойственно ли избранной персоне заменять слова взглядом? В каких ситуациях это происходит и почему?

5. Опишите 10 прилагательными характерный взгляд избранной персоны.

6. Наблюдается ли у персоны игровое глазное поведение? Какого рода это игра – гендерная (флирт), культурная, социальная? Опишите игровое глазное поведение избранной персоны.

7. Использует ли персона очки? С какой целью – коррекции зрения или имиджевой? В случае использования очков с целью создания образа какого эффекта ждет персона? Производит ли ношение очков желаемый эффект?

8. Пронаблюдайте, в какую сторону – правую или левую – отводит взгляд персона, когда ей задают вопрос, ответ на который требует раздумья. Сделайте вывод о доминировании полушария головного мозга.

9. Подберите образное сравнение, метафору к форме глаз и взгляду персоны.

10. Верит ли избранная персона в дурной глаз, в сглаз? Как это проявляется в глазном поведении?

Вопросы и задания к составлению профайла по разделу «Гаптика»:

1. Опишите особенности тактильного поведения наблюдаемой персоны: как она проявляет и учитывает в коммуникации возраст, пол, статус, религиозную принадлежность, национальную культуру, географию и среду обитания партнера? Использует ли какие-либо ритуалы приветствия и прощания? Если да, то опишите их и сформулируйте гипотезы о функции этих ритуалов.

2. Пользуется ли персона социальным правом на касание нижестоящего по социальному положению партнера по коммуникации?

3. Свойственно ли ему нарушать этическое предписание не касаться вышестоящего по рангу/статусу партнера?

4. В отношениях равных по статусу партнеров – дружбы, любви, близости – проявляет ли наблюдаемая персона тактильную инициативу или ей свойственна пассивная роль?

5. Владеет ли персона этическими тактильными нормами, к примеру, извиняется ли за случайное столкновение, касание?

6. Свойственно ли персоне тактильное любопытство? Любит ли она трогать, щупать незнакомые объекты?

7. Каков болевой порог у наблюдаемой персоны? Высокий – персона легко переносит физическую боль, низкий – высокая чувствительность к боли, даже к незначительной.

8. Приведите примеры из кино (жизни), где использовались бы нетрадиционные жесты и ритуалы приветствия и прощания.

9. Опишите стиль тактильного поведения наблюдаемой персоны.

Используя шкалу частотности (очень часто/относительно часто/относительно нечасто/нечасто/редко/очень редко), охарактеризуйте жесты приветствия – прощания по следующим шкалам: регламентированные – нерегламентированные; традиционные – нетрадиционные (инновации); исконные – заимствованные; экспрессивные – неэкспрессивные; долгие – краткие; по форме – полные и редуцированные. С какими личностными особенностями это связано?

10. Опишите в пяти прилагательных рукопожатие наблюдаемой персоны.

Рассмотрим, как реализуется применение данной методики на примере одной студенческой работы: «Невербальные аспекты коммуникации на примере профайла Слава Прохоров». Для проведения анализа студентка собрала портфолио фотографий, банк визуальных и аудионаблюдений. Банк материалов анализировался по описанной выше инструкции с помощью ключевых вопросов. Далее приведен пример анализа.

По аспекту «Кинесика» отмечается наличие характерных жестов-эмблем; мимика, жесты и позы вербальной коммуникации наиболее конгруэнтны при общении в неофициальной обстановке; неконгруэнтность наблюдается в основном при официальных ответах.

Кинетический словарь достаточно богат, используются все типы жестов, в мимике задействованы все зоны лица. Позы способны выражать разнообразные состояния. Отмечается, что у аватара нет индивидуальных (не повторяющихся у других людей, нестандартных) жестов, мимических выражений, поз. Отмечается, что аватар владеет иконическими жестами, использует их в повседневной жизни достаточно редко. Адапторы тела присутствуют чаще в сарказме, шутках.

Аватар использует молчание, в основном, когда не согласен или не заинтересован. Редко использует жесты из другой культуры, чаще применяют их в шуточной форме. Аватар использует этикетные жесты – они являются частью его повседневного жестового поведения.

Составителем аватара приводится такое описание характерной позы: «Использует часто следующие позы: сидя, ноги широко расставлены». Отмечается, что аватар этикетом на уровне позового поведения владеет достаточно хорошо, но иногда могут встречаться запрещенные жесты и позы.

Походка Аватара в 10 прилагательных: бойкая, верная, гибкая, торопливая, стремительная, расслабленная, упругая, размеренная, спешная, твердая.

Улыбка Автара в 5 прилагательных: лучезарная, глуповатая, задорная, насмешливая.

Аватару не свойственно притворство, все его поведение искренне. По субъективной 10-ти бальной системе оценивания различные эмоции шкалированы следующим образом: радость/счастье (7), удивление/изумление (5), страх (1), отвращение/презрение (2), печаль (3), гнев/ярость (4), интерес/любопытство (6).

По аспекту «Окулесика» исследователь сделал следующие наблюдения. Аватар достаточно часто использует взгляд как средство коммуникации. При разговоре он часто смотрит прямо в глаза, предположительно это связано с уверенностью. Чаще он использует когнитивную функцию глазного поведения; было замечено, что на сказанную ему информацию может отреагировать продолжительным зрительным контактом. За наблюдаемой персоной не было замечено владения этикетом глазного поведения. Аватару свойственно заменять слова взглядом, что может быть результатом негативной реакции на услышанную информацию.

Взгляд в 10 прилагательных: спокойный, апатичный, беззаботный, веселый, задорный, болезненный, вдумчивый, безразличный, встречный, грубый. Чаще всего при ответе на вопрос смотрит вверх. Глаза довольно большие и круглые, по форме напоминают щенячьи.

Данные по аспекту «Гаптика» выглядят следующим образом. Особенностей тактильного поведения замечено не было. Аватару не свойственно нарушать этическое предписание не касаться вышестоящего по рангу/статусу партнера. В тактильном поведении чаще пассивен, но иногда тактильную инициативу берет на себя. Если человек незнаком, аватар придерживается этических тактильных норм; если аватар хорошо знает человека, то ситуацию со столкновением он может превратить в шутку. Тактильного любопытства нет. Тактильное поведение наблюдаемой персоны спокойное.

По аспекту «Паралингвистика» был представлен следующий материал. Высота голоса – тенор. Диапазон в разговоре в пределах октавы. Субъективные впечатления от голоса: приятный, шелковый, яркие обертона в средних частотах, отсутствие сиббилянтов. Интонационный словарь ситуативно обусловлен, эмоциональная окраска подчеркивает содержимое произносимого.

Громкость голоса одинаково обычная. При разговоре с собеседником более высокого социального статуса интонация меняется, скорость речи, сила голова и высота остается прежней. Характерно произношение слов, условно относящихся к сибирскому диалекту, например, таких как «че» «ну».

Не были замечены изменения интонации, которые могут передавать иронию, сарказм. Паузация в речи преобладает во время обдумывания или ожидания подсказки, реакции. Особая манера произнесения отдельных слов и высказываний, а также игра голос наблюдаемой персоне не свойственна. Свойственно заполнять паузы звуками, такими как «ну», «э»».

Таким образом, деятельность по составлению аватара представителя целевой аудитории по аспектам невербальной коммуникации (с помощью предложенной авторами методики) может быть рассмотрена с двух сторон. Во-первых, можно отметить эффективность применения данной методики для развития профессиональных компетенций будущих специалистов сферы PR: повышенное внимание к коммуникативным проявлениям личности – потенциального представителя целевой аудитории, навыки сбора и интерпретации коммуникативного материала, фокусировка на деталях, комплексное использование анализа и синтеза, насмотренность. Во-вторых, в результате использования методики, представленной в статье, можно получить качественный, детально описанный, глубокий аватар представителя целевой аудитории, что, несомненно, ценно, когда речь идёт о коммуникативно ориентированных направлениях коммерческой и общественной деятельности.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. *Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь.* Москва: Русский язык, 1991.
2. Биркенбил В. *Язык интонации, мимики, жестов.* Санкт-Петербург: «Питер», 1997.
3. Горелов И.Н. *Невербальные компоненты коммуникации*. Москва: «Наука», 1980.
4. Марцева Т.Г. *Коммерческий профайлинг как технология управления.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommercheskiy-profayling-kak-tehnologiya-upravleniya/viewer
5. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык.* Москва: Новое литературное обозрение, 2002.

References

1. Akishina A.A., Kano H., Akishina T.E. *Zhesty i mimika v russkoj rechi.* Lingvostranovedcheskij slovar'. Moskva: Russkij yazyk, 1991.
2. Birkenbil V. *Yazyk intonacii, mimiki, zhestov.* Sankt-Peterburg: «Piter», 1997.
3. Gorelov I.N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii.* Moskva: «Nauka», 1980.
4. Marceva T.G. *Kommercheskij profajling kak tehnologiya upravleniya.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommercheskiy-profayling-kak-tehnologiya-upravleniya/viewer
5. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: Yazyk tela i estestvennyj yazyk.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.04.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-380-384

Li Siyu, *Cand. of Sciences (Philology), Fudan University (Shanghai, China), E-mail: wuliyanalisiyu@mail.ru*
Wang Dengdeng, *MA student, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: 79177297081wdd@gmail.com*

THE PLACE OF ARTISTIC TEXT IN THE SYSTEM OF CONNECTED SPEECH TRAINING OF FOREIGN STUDENTS ON THE MATERIAL OF THE STORY "BEZHIN MEADOW" BY I.S. TURGENEV. The organization of the educational process in educational institutions in a multicultural environment has a number of features. Teaching the Russian language in a multilingual one is a complex, multifaceted process that combines fundamentally different approaches: functional (the formation of practical skills in Russian in all types of speech activity) and the actual subject (obtaining scientific knowledge about the Russian language system). The work theoretically substantiates, experimentally tests the system of studying the story of I.S. Turgenev "Bezhin Meadow" in the system of teaching Russian as a foreign language. The research is confirmed by the theoretical validity of the starting points and ways of research, the purposeful use of data from psychology, pedagogy, didactics, literary theory, methods of teaching RFL, the study and generalization of existing experience.

Key words: **literary text, teaching oral speech, foreign students, story "Bezhin Meadow" by I.S. Turgenev.**

Ли Сыюй, *канд. филол. наук, Университет Фудань, г. Шанхай, E-mail: wuliyanalisiyu@mail.ru*
Ван Дэндэн, *магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: 79177297081wdd@gmail.com*

МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА И.С. ТУРГЕНЕВА «БЕЖИН ЛУГ»

Организация учебного процесса в образовательных учреждениях в условиях поликультурной среды имеет ряд особенностей. Обучение русскому языку в многоязычной среде – сложный, многоаспектный процесс, в котором сочетаются принципиально разные подходы: функциональный (формирование практических навыков владения русским языком во всех видах речевой деятельности) и собственно предметный (получение научных знаний о системе русского языка). Авторами теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена система изучения рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» в системе обучения русскому языку как иностранному. Представлен процесс изучения рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» в системе обучения русскому языку как иностранному. Результаты исследования подтверждаются теоретической обоснованностью исходных положений и путей исследования, целенаправленным использованием данных психологии, педагогики, дидактики, теории литературы, методики преподавания РКИ, изучением и обобщением имеющегося опыта.

Ключевые слова: **художественный текст, обучение устной речи, студенты-иностранцы, рассказ «Бежин луг», И.С. Тургенев.**

Язык – это средство выражения мыслей и желаний людей, средство общения. [1, с. 7]. Начало XXI века связано с усилением интереса к русскому языку во всем мире. Русский язык – национальный язык русского народа [2, с. 3]. Его изучают не только за границей, но и в самой России.

Для успешного усвоения языкового и учебного материала в системе обучения РКИ на занятиях используются художественные тексты. На материале рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» составлена система уроков по литературе в группе китайских студентов в поликультурной образовательной среде.

Методика преподавания русского языка стоит в ряду педагогических наук. Её можно назвать прикладной наукой, поскольку она, опираясь на теорию, призвана решать практические задачи воспитания, обучения и развития обучающихся, повышать уровень владения русским языком, поэтому необходимо в учебном процессе совмещать методику преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного.

В аспекте целенаправленной работы наше внимание привлекла графика как метод обучения. Она относится к уникальным и признанным методам обучения, является самой интересной познавательной деятельностью. Ценность этого метода заключается в том, что в графической деятельности образовательные, развивающие и воспитательные функции действуют в тесной взаимосвязи.

Графика как метод обучения организует, развивает обучающихся, расширяет их познавательные возможности, воспитывает личность. Через неё наиболее полно проявляются индивидуальные особенности, интеллектуальные возможности, склонности, способности студентов-иностранцев.

Этот вид деятельности облегчает обучение русскому языку, в нём студент черпает образцы для решения новых жизненных задач и, таким образом, ему обеспечивается эмоциональный и психологический комфорт, что имеет большое значение.

Так как спецификой изучения литературы в образовательных учреждениях является вынужденная необходимость знакомиться в сокращении или во фрагментах с большими по объёму произведениями, применение такого метода, как графика, на уроках литературы, на наш взгляд, является основным методом в развитии межкультурной коммуникации иностранных студентов.

Недостаточное владение русским языком определяет необходимость некоторого сокращения числа предлагаемых для изучения литературных произведений.

Такой подход обусловлен следующими факторами:

а) языковая сложность произведения;

б) необходимость представить художественные произведения, насыщенные культуроведческой информацией, чтобы ввести иностранцев в контекст менее знакомой для них русской культуры;

в) стремление представить те произведения русских писателей, в которых нашло отражение этническое многообразие России, быт, обычаи, культура населяющих её народов, контакты русских людей с представителями других народов России, стремление народов к взаимопониманию, умение оценить лучшее в обычаях и традициях разных народов.

Основные критерии отбора художественных произведений для изучения в иностранной аудитории связаны с необходимостью учёта специфики этого фактора.

На разных этапах занятий применялись разнообразные методические приёмы (чтение, пересказ, беседа и др.), которые способствовали эффективному усвоению учебного материала. Наибольший интерес у обучающихся вызвало применение системы графико-символического анализа рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» (авторская методика д-ра психол. наук, проф. С.М. Петровой). Её использование помогает иностранцам лучше понять текст, расширить словарный запас, активизировать их мыслительную деятельность.

Применение предложенной методики анализа рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» в условиях поликультурной образовательной среды показало свою эффективность и позволило откорректировать речевые умения и навыки иностранных студентов, а также осмыслить изучаемое произведение.

1. Место художественной литературы в системе обучения русскому языку как иностранному

Литература нами рассматривается как педагогическое средство обучения иностранных студентов русскому языку. «Особенности национального менталитета при восприятии инонациональной литературы посредством художественных образов оказывают глубокое эмоциональное воздействие на читателя, вводят его в новую реальность» [3, с. 278].

Русский язык в современном обществе выступает как средство познания мира, приобщения к культуре других народов и лучшему осознанию собственной культуры. Кроме того, знание русского языка в настоящее время является одной из основных характеристик современной личности, языком международного общения, одним из официальных и рабочих языков ООН, ЮНЕСКО.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации. Он является средством межнационального общения многих народов, населяющих Россию, отличается лексическим богатством, стилистическим разнообразием. На русском языке создана художественная литература, имеющая мировое значение.

В настоящее время важность изучения русского языка несомненна, этот процесс актуален. Знание русского языка имеет большое значение в повседневной жизни и в деловом общении. Все больше и больше людей в разных странах мира стремятся изучать русский язык. Согласно статистике, второй иностранный язык даётся человеку легче, конечно, в том случае, если первый иностранный язык изучался до этого, потому что многие языки похожи по написанию и произношению.

2. Произведения И.С. Тургенева на китайском языке

«Любовь к человеку, стремление раскрыть его несомненную духовность, борьба за раскрепощение щедро одаренного народа, униженного рабством и насилием, вера в конечное торжество добра и справедливости – вот что является основной особенностью творческого наследия Тургенева» [4, с. 46].

В Китае имя И.С. Тургенева было известно ещё до студенческой демонстрации 4 мая 1919 г. Он был упомянут в книге «История России». Китайские учёные начали сравнительное исследование образа мыслей общества, насущных вопросов, персонажей и художественных методов русской и китайской литературы. Кроме того, анализ философской мысли Тургенева тоже становится новым объектом внимания в таких работах.

На первом этапе большинство исследований и оценок давалось во введениях к переводам, а специальных работ было очень мало – всего две. Первая из них – это статья «Тургенев», написанная Ху Юй в феврале 1920 г. Ее автор подробно рассказывает о творчестве Тургенева и сопоставляет его с Л. Толстым, чтобы подчеркнуть, что Тургенев – «гениальный художник». Вторая специальная работа – это статья «Исследование о «Записках охотника»», в которой говорится об общественном значении произведения и его художественной ценности.

В начале 30-х гг. и до конца 40-х гг. исследование творчества Тургенева приобретает более глубокий характер. В этот период также начинается исследование философской мысли И.С. Тургенева. С начала 50-х гг. и до конца 60-х гг. специальных работ о творчестве Тургенева было очень мало.

С 90-х годов XX века до сегодняшнего дня постепенно увеличивается количество специальных статей, посвященных исследованию творчества Ивана Сергеевича Тургенева. Сегодня творчество Тургенева представляет большой интерес для китайских ученых. С одной стороны, в произведениях писателя затрагиваются темы, которые также близки и китайцам, а с другой стороны, его произведения исключительно художественны.

3. Анализ учебно-методической литературы (в аспекте исследования)

Нами осуществлен анализ учебников по русскому языку для иностранцев, мы провели 4 зачетных урока. На первом уроке-введении «Время И.С. Тургенева» мы знакомим студентов с личностью русского писателя, его биографией. Второй урок называется «Рассказ И.С. Тургенева «Бежин луг». Графико-семиотический анализ», где иностранные студенты узнают о рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг», истории создания, знакомятся с главными героями произведения. Студентам были розданы карточки с текстом по разделам. Они читали эти тексты, пересказывали отрывки. Трудные и незнакомые слова находили в словаре. Некоторые из них мы объясняли сами, используя различные средства наглядности (иллюстрации, слайды и др.).

Раздаточный материал к изучению рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» был предоставлен профессором С.М. Петровой, автором методики графико-символического анализа художественного произведения на уроках по русскому языку как иностранному, за что мы выражаем ей глубокую благодарность.

В раздаточном материале мы обращаем внимание на «ключевые» и «опорные» слова. Это очень важно, потому что они помогают иностранцам составлять пересказ. Данная работа оказалась очень эффективной. Студенты стали с большим интересом относиться к занятиям, стали более внимательными. Подобные занятия способствуют межкультурной коммуникации, т.к. в аудитории были не только китайские студенты, но и обучающиеся из других стран.

В методике преподавания РКИ представлены различные подходы и методические решения, способствующие интернационализации образования, эффективному развитию у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции, умению успешного общения с представителями других культур. Особая роль отводится художественному тексту. Многие исследователи рассматривают чтение литературного произведения читателем-инофоном как акт межкультурной художественной коммуникации.

В современной методике преподавания РКИ художественные тексты рассматриваются как средство, формирующее индивида, позволяющее проникнуть в многообразие языковых форм, постичь богатство изучаемого языка. В то же время работа с художественным текстом способствует развитию навыков чтения, познавательной активности, формированию социокультурной и лингвострановедческой компетенций, совершенствованию лексических навыков, расширению словарного запаса, повышению мотивации к изучению русского языка и мировой культуры.

Практика показывает, что развитие личности в межкультурной коммуникации в большей мере зависит от окружающей её речевой среды. На уроках русского языка и литературы мы используем художественные произведения И.С. Тургенева. Они создают ту атмосферу, в которой живут и развиваются студенты. Особую педагогическую ценность имеет изучение художественных текстов, на основе которых можно ставить общие вопросы, проводить аналогии и сравнения. Комплексная и систематическая работа по изучению художественных текстов активно способствует развитию у иностранных студентов межкультурной коммуникативной компетенции как основы успешного общения с представителями других культур.

Отмечается, что метод графики является одним из эффективных педагогических средств обучения иностранных студентов русскому языку. Он вызван, с одной стороны, развитием педагогической теории и практики, распространением проблемного обучения, с другой стороны, обусловлен социальными и экономическими потребностями формирования разносторонне активной и развитой личности.

Так, мы продемонстрируем методику создания графики на примере рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг». Наши уроки посвящались 200-летнему юбилею со дня рождения великого русского писателя.

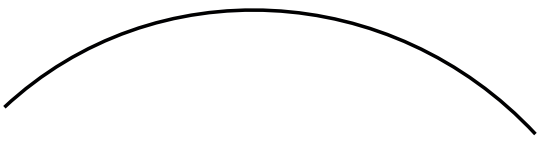
Графико-символический анализ рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг»

Автор хочет отразить духовную красоту русского крестьянства [5, с. 12]. Первой начинает рассказываться история Илюши. Он вспоминает, как провел «ночь с другими ребятами на бумажной фабрике, и слышали там шум. Казалось, что кто-то ходил над их головами, стучал, они слышали кашель ночью, потом кто-то спустился вниз, открыл двери. Но они не видели, они все были очень напуганы» [6, с. 10].

Часть 1. **Описание природы**

Был прекрасный июльский день. Небо **Ясно.** Солнце **светлое.** На небе много *облаков*. К вечеру облака *исчезают.* Я охотился. Настрелял много дичи и решил вернуться домой. Но по пути **заблудился.** Приближалась **ночь.** Стало **темно.** Где-то вдалеке я увидел **огоньки.** Я думал, что это взрослые люди, но это были **дети,** которые ночью пасли **табун** лошадей.

Эта линия обозначает пространство, широту полей, горизонт, который не виден. «Был прекрасный июльский день. Небо **ясно.** Солнце **светлое**».



Словарная работа: *облака, исчезать, дичь, заблудиться, вдалеке, пасти, табун.*

Опорные слова: *день, небо, дичь.*

Ключевые слова: *ночь, огоньки, дети.*

Встреча с мальчиками



Первому, Феде, вы бы дали лет четырнадцать. Это был **стройный** мальчик ... с кудрявыми белокурыми волосами, светлыми глазами и постоянной ... улыбкой. Он был ... из богатой семьи выехал-то в поле ... для забавы. На нем была **пестрая** ситцевая рубаха с желтой **каемкой**; небольшой новый **армячок** ..., на голубеньком поясе висел гребешок. **Сапоги** ... были точно его сапоги – не отцовские.

Деталь

Это был **стройный** мальчик ... с кудрявыми белокурыми волосами, светлыми глазами и постоянной ... улыбкой [7, с. 18].

(При описании Феди ключевое слово – стройный, поэтому графически изображается удлиненная линия – *авторский комментарий – С.П.*).

Словарная работа: *кудрявые волосы, армячок, камемка, пояс, гребешок, сапоги, нужда, забава.*

Опорные слова: *глаза, рубаха, армячок, пояс, гребешок, сапоги.*

Ключевые слова: *улыбка, семья, забава.*

У второго мальчика, Павлуши, волосы были всклоченные ..., **скулы** широкие, лицо бледное, ... вся голова огромная, **тело приземистое, неуклюжее.** ...глядел он очень умно и прямо, ... в голосе у него звучала **сила.** Одежда ... состояла из простой **замашной** рубахи да из заплатанных **портов.**

Деталь

У второго мальчика, Павлуши ... **тело приземистое, неуклюжее** [8, с. 16].

Павлуша был невысокого роста. Поэтому графически эта часть изображается короткой линией.

Ключевое слово «тело приземистое, неуклюжее».

Словарная работа: волосы всклоченные, скулы, тело приземистое, замашная рубаха, заплатанные порты.

Опорные слова: ***волосы, скулы, голова, тело***.

Ключевые слова: сила.



Лицо третьего, Илюши, было довольно незначительно: горбоносое, оно выражало какую-то тупую, болезненную заботливость; сжатые губы его не шевелились, сдвинутые брови не расходились – он словно всё щурился от огня. Его жёлтые, почти белые волосы торчали острыми косицами из-под низенькой войлочной шапочки, которую он обеими руками то и дело надвигал себе на уши. На нём были новые лапти и онучи; **толстая верёвка,** три раза перевитая вокруг стана, тщательно стягивала его опрятную чёрную **свитку.** И ему и Павлуше на вид было не более двенадцати лет.

Деталь

«**верёвка, три раза** перевитая вокруг стана, тщательно стягивала его опрятную чёрную свитку» [9, с. 6 – 9].

Ключевое слово «**верёвка, три раза перевитая...**»

Графически эта деталь изображается тремя параллельными линиями (*авторский комментарий – С.П.*)

Словарная работа: заботливость, сжатые губы, сдвинутые брови, щурится, волосы «торчали острыми косицами», лапти, онучи, верёвка, свитка.

Опорные слова: лицо, губы, брови, волосы, шапочка.

Ключевые слова: огонь.



Четвёртый, Костя, мальчик лет десяти, возбуждал моё любопытство своим задумчивым и печальным взором. Всё лицо его было невелико, худо, в веснушках, книзу заострено, как у белки, губы едва было можно различить; но странное впечатление производили его больше, чёрные, жидким блеском блестевшие глаза: они, казалось, хотели что-то высказать, для чего на языке, – на его языке по крайне мере, – не было слов. Он был маленького роста, сложения тщедушного и одет довольно бедно.

Деталь

Всё **лицо** его было невелико, **худо**, в веснушках, **книзу** заострено, как у белки ... [10, с. 583].

Характерная деталь «лицо... книзу **заострено, как у белки**» графически изображается своеобразным «треугольником», что очень легко запоминается (*авторский комментарий – С.П.*).

Словарная работа: любопытство, задумчивый и печальный взор, заострено, как у белки, худое лицо, «жидким блеском блестевшие глаза», веснушки, маленького роста, сложения тщедушного.

Опорные слова: лицо, веснушки, глаза.

Ключевые слова: любопытство, взор, впечатление, язык.



Последнего, Ваню, я сперва... и не заметил: он **лежал на земле, смирнехонько,** прикорнув под угловатую рогожу, и только изредка выставлял из-под неё свою русую кудрявую голову. Этому мальчику было всего лет семь.

Деталь

«Он **лежал на земле...**» [11, с. 278 – 279].

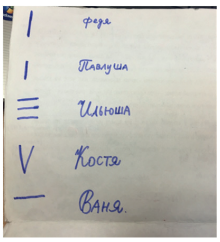
Это один из «символических» образов рассказа. Самый младший из ребят. Лежал на земле. Его пока не видно, но придёт время, и Ваня со своей «русой кудрявой головой» встанет с земли, и это будет другое время, светлое будущее, в которое верил писатель.

Словарная работа: замечать, смирнехонько, прикорнуть, рогожа, изредка, выставлять, русую кудрявую голову.

Опорные слова: рогожа, голова.

Ключевые слова: мальчик, земля.

Рассказы мальчиков о **домовом** и **псаре** Ермиле, о **покойниках,** о Тришке-антихристе, о Гавриле и **русалке**, о **водяном.**





Рассказанные ребятами ночью истории и легенды на основе мифов, выдумок, пробуждали в их создании фантасмагорические картины, что изображено в виде спирали (*авторский комментарий – С.П.).*

Словарная работа: домовой, псарь, покойник, русалка.

Опорные слова: псарь, русалка, домовой, водяной.

Ключевые слова: антихрист.

Педагогическое значение графики весьма многообразно и охватывает практически все стороны развития студентов. Учёные в области графической деятельности подчеркивают её уникальные возможности, касающиеся нравственного воспитания человека, развития познавательных интересов.

На основе такой деятельности у иностранных студентов развиваются такие психологические особенности; как воображение, стремление увидеть изображаемые картины.

Особая роль отводится художественному тексту. Многие исследователи рассматривают чтение литературного произведения читателем-инофоном как акт межкультурной художественной коммуникации.

На уроке использовались различные формы работы: индивидуальная, коллективная и самостоятельная. В конце урока было дано творческое домашнее задание, которое способствует развитию письменной речи, памяти, мышления.

1. В ходе проведенной работы мы добились значительных результатов в развитии устной связной речи у иностранных студентов.

Устная речь – это форма деятельности, включающая понимание звучания и реализации речи высказываний в чистых формах (говорение). Устная речь может осуществляться посредством прямых контактов собеседников или при посредничестве технических средств (телефон и т.д.), если общение происходит на значительном расстоянии.

2. Устная речь отличается от письменной, характер у неё избыточный (присутствие повторов пояснений); используются невербальные средства связи (жесты, мимика), паузы, недосказанность (можно пропустить что-то, о чем можно легко догадаться), устные выступления всегда зависят от ситуации.

Существует различие между неподготовленной устной речью (разговор, интервью, выступления в обсуждении) и подготовленной устной речи (лекция, доклад, слова, доклад). После многих интенсивных упражнений мы достигли значительного прогресса в устной разговорной речи.

Восприятие устной речи в прямом общении происходит одновременно через слуховые и зрительные каналы. Таким образом, устная речь сопровождается повышением её выразительности посредством использования таких дополнительных средств, как характер (тревога открытость и т.д.), пространственная организация оратора и слушателя, мимика и жесты. Таким образом, жест можно сравнить с демонстративным словом (указание на объект), он может выразить эмоциональное состояние, согласие или несогласие и т.д., служить в качестве инструмента налаживания контактов (например, поднять руку как приветствие – жест национальной культурной самобытности, используется как в устной речи, так и в бизнесе и науке). Все эти языковые и дополнительные языковые средства повышают значимость и эмоциональное и семантическое богатство устной речи.

Подготовленная устная речь отличается вдумчивостью, более четкой структурой организации, но в то же время она, как правило, направлена на то, чтобы сделать слова говорящего просто не «запоминающимися», выполняющими функцию прямой связи.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной работе сделаны только первые шаги в изучении уникальной методики обучения русскому языку как иностранному. Для того чтобы действительно достигнуть коммуникативной цели, только освоить русский язык недостаточно. Надо познакомиться с русской культурой, историей, традициями, обычаями и понимать культуру других стран. Русский язык отражает национальные традиции, обычаи, психологию русского человека. Художественный текст может обладать разными культурными коннотациями [12, с. 230]. Методика обучения русскому языку как иностранному имеет свои особенности и тесно связана с лингвистикой, имеет практическое значение для межкультурной коммуникации.

Важную роль в развитии устной связной речи иностранных студентов играют художественные тексты. Художественные тексты отражают историю, культуру, религию, национальную специфику разных народов.

Из всего сказанного выше мы можем сделать вывод: чтобы хорошо научиться говорить по-русски, надо владеть эффективными методическими приёмами и использовать материалы художественных произведений.

Мы должны владеть эффективными методами обучения русскому языку для того, чтобы правильно понимать и глубоко анализировать содержание текста, использовать инновационные технологии обучения русскому языку как иностранному для эффективного развития устной связной речи.

1. Обучение русскому языку в поликультурной группе иностранных студентов обусловлено необходимостью обращения к методике преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного.

2. Для успешного усвоения языкового и учебного материала в системе обучения студентов по РКИ используются художественные тексты. На материале художественного текста составлена система уроков по литературе в группе иностранных студентов РКИ.

3. На разных этапах занятий использовалась графика, что способствовало эффективному усвоению учебного материала. Применение предложенного метода работы в условиях поликультурной образовательной среды позволило откорректировать речевые умения и навыки иностранных студентов.

Библиографический список

1. Аднан С. *Творческий метод И.С. Тургенева*. Автореферат диссертации .... доктора филологических наук. Москва, 1985.
2. Ануфриева А.М. О стихотворении И.С. Тургенева «Как хороши, как свежи были розы...». *Литература в школе*. 2008; 10: 61 – 63.
3. Арустамова А.А. *Ритм прозы И.С. Тургенева*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 1998.
4. *«Бежин луг» И.С. Тургенева: образный строй текста. Филологический анализ текста:* учебное пособие. Available at: http://sv – scena.ru/Buki/Filologichyeskiyi – analiz – tyeksta – Uchyebnoye – posobiye.12.html
5. Богданов Н., Каликинская Е. Загадка мозга Тургенева. *Наука и жизнь*. 2000; № 11: 15 – 16.
6. Булгаков М.В. Русские писатели – охотники. И.С. Тургенев. *Охота и охотничье хозяйство*. 2013; № 2.
7. Булгаков М.В. Русские писатели – охотники. Арами – лев (Зырянов). *Охота*. 2016; № 7.
8. *Вопросы и ответы к рассказу И.С. Тургенева «Бежин луг»*. Available at: http://iessay.ru/ru/writers/native/t/turgenev/kontrolnye – voprosy/bezhin – lug/kontrolnye – voprosy – s – vyborochnymi – otvetami – k – rasskazu – i. – s. – turgeneva – bezhin – lug
9. Гапоненко П.А. Любовная лирика И.С. Тургенева. *Литература в школе*. 2012; № 5: 6 – 9.
10. Генералова Н.П. И.С. Тургенев: Россия и Европа: Из истории русско-европейской литературы и общественных отношений. Санкт – Петербург: Издательство РХГИ, 2003.
11. Грузинский А.Е. Иван Сергеевич Тургенев (1818 – 1883 г.). *История русской литературы XIX века*. Москва: Мир, 1911; Т. III, Гл. 7: 278 – 279.
12. Дедюхина О.В. *Сны и видения в повестях и рассказах И.С. Тургенева (проблемы мировоззрения и поэтики)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2006.

References

1. Adnan S. *Tvorcheskij metod I.S. Turgeneva*. Avtoreferat dissertacii .... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
2. Anufrieva A.M. O stihotvorenii I.S. Turgeneva “Kak horoshi, kak svezhi byli rozy...”. *Literatura v shkole*. 2008; 10: 61 – 63.
3. Arustamova A.A. *Ritm prozy I.S. Turgeneva*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Perm’, 1998.
4. *«Bezhin lug» I.S. Turgeneva: obraznyj stroj teksta. Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Available at: http://sv scena.ru/Buki/Filologichyeskiyi analiz tyeksta Uchyebnoye posobiye.12.html
5. Bogdanov N., Kalikinskaya E. Zagadka mozga Turgeneva. *Nauka i zhizn’*. 2000; № 11: 15 – 16.
6. Bulgakov M.V. Russkie pisateli – ohotniki. I.S. Turgenev. *Ohota i ohotnich’e hozyajstvo*. 2013; № 2.
7. Bulgakov M.V. Russkie pisateli – ohotniki. Arami – lev (Zyryanov). *Ohota*. 2016; № 7.
8. *Voprosy i otvety k rasskazu I.S. Turgeneva «Bezhin lug»*. Available at: http://iessay.ru/ru/writers/native/t/turgenev/kontrolnye voprosy/bezhin lug/kontrolnye voprosy s vyborochnymi otvetami k rasskazu i. s. turgeneva bezhin lug

9. Gaponenko P.A. Lyubovnaya lirika I.S. Turgeneva. *Literatura v shkole*. 2012; № 5: 6 – 9.
10. Generalova N.P. I.S. Turgenev: Rossiya i Evropa: Iz istorii russko-evropejskoj literatury i obschestvennyh otnoshenij. Sankt – Peterburg: Izdatel'stvo RHGI, 2003.
11. Gruzinskij A.E. Ivan Sergeevich Turgenev (1818 – 1883 g.). *Istoriya russkoj literatury XIX veka*. Moskva: Mir, 1911; T. III, Gl. 7: 278 – 279.
12. Dedyuhina O.V. *Sny i videniya v povestyah i rasskazah I.S. Turgeneva (problemy mirovozzreniya i po`etiki)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-384-386

Kalinina O.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsky State Pedagogical Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: kalininaolga23@mail.ru*
Neustroeva E.S., *MA student, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF AN OLDER PRESCHOOLER WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF A CERTAIN LEVEL IN CONDITIONS OF A COMBINED GROUP OF PRESCHOOL CHILDREN. The article considers verbal and nonverbal indicators of the mental sphere of an older preschool child with speech underdevelopment. The paper highlights the importance of understanding the process of adaptation of an older preschooler with a general underdevelopment of speech of the first level to pre-school education. It is supported by a practical example of possible variants of atypia in the general underdevelopment of speech of the first level. The work focuses on the difficulties of adapting a child to the conditions of a group of preschool educational institutions of a combined type. The article considers a recommended list of games available for the entire senior group of the combined type. Each exercise is accompanied by description. In conclusion, it is emphasized that with the general underdevelopment of speech of the first level, older preschoolers are characterized not only by a low level of verbalization, but also by a lag in nonverbal indicators of the mental sphere.

Key words: **senior preschooler, general speech underdevelopment of first level, adaptation, inclusion.**

О.В. Калинина*, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, E-mail: kalininaolga23@mail.ru*
Е.С. Неустроева*, магистр, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ

Статья обращена к рассмотрению вербальных и невербальных показателей психической сферы старшего дошкольника при речевом недоразвитии. В работе обозначается важность понимания процесса адаптации старшего дошкольника с общим недоразвитием речи первого уровня к ДОУ. Подкрепляется практическим примером возможных вариантов атипии при общем недоразвитии речи первого уровня. Акцентируется внимание на трудностях адаптации ребенка к условиям группы дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. В статье рассматривается рекомендуемый перечень игр, доступных для всей старшей группы комбинированного вида. К каждому упражнению прилагается описание. В заключение подчеркивается, что при общем недоразвитии речи первого уровня для старших дошкольников характерен не только низкий уровень вербализации, но и отставание невербальных показателей психической сферы.

Ключевые слова: **старший дошкольник, общее недоразвитие речи первого уровня, адаптация, инклюзия.**

В связи с внедрением инклюзивного воспитания и обучения в последнее время встает вопрос не только о готовности детей с нормативным и приближенным к норме развитием, но и самих детей с ограниченными возможностями здоровья быть включенными в группу сверстников в условиях ДОУ.

Адаптация к ДОУ требует полноценного участия ребенка в игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской и иных видах деятельности, что подразумевает под собой адекватное развитие физической, психической, эмоциональной сфер. Но у старшего дошкольника с речевым недоразвитием наблюдается неполноценность всех этих функций, что затрудняет его взаимодействие со сверстниками и освоение пространства группы.

Следовательно, актуальной проблемой инклюзивного воспитания является трудность адаптационного процесса ребенка с общим недоразвитием речи в условиях группы комбинированного вида ДОУ.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это аномалия речевого развития, проявляющаяся в недостаточной сформированности всех компонентов речевой системы (фонетика, лексика, грамматика) при сохранном интеллекте и физиологическом слухе [1].

Проблема общего недоразвития речи была освещена в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, И.Т. Власенко, С.Н. Шаховской и других ученых. В этой области исследования установлено, что выпадение речевой функции отрицательно сказывается на действующих психических процессах, замедляя темп и интенсивность их развития. В таком случае происходит «застревание» в общем развитии ребенка.

По данным, полученным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, И.Т. Власенко, невербальные показатели психического развития старшего дошкольника с ОНР сводятся к следующему:

1. Внимание слабое, неустойчивое, обнаруживаются трудности в переключении. Имеет место быстрое утомление и многократное отвлечение от установленного образца [1].

2. Объем памяти сужен, снижена скорость запоминания. Произвольность памяти не проявляется [1].

3. Мышление конкретно и стереотипно. Характеризуется замедленностью и зацикливанием. Нет способности выделить главное и дифференцировать его от второстепенных деталей [2].

4. Восприятие ослаблено. Не распознаваемы и не дифференцированы фонемы. Не развито чувство ритма. Имеются трудности опознания предмета на ощупь, а также определения его формы. Возможна путаница цветов из основного спектра. Отмечаются трудности оптико-пространственного гнозиса [3].

5. Воображение недостаточно. Отмечаются трудности представления образов, их детализации и мысленной прорисовки, что выражается в неспособности и нежелании создавать творческие продукты деятельности [3].

Совокупность представленных показателей ограничивает активность, что не свойственно старшему дошкольнику. По некоторым наблюдениям отсутствие его активности опосредуется апатией и безынициативностью в любой предлагаемой деятельности. Это сковывает развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер развития дошкольника, которые в данный период являются наиболее доминирующими в своем становлении, так как на их основе совершенствуются другие высшие психические функции (формирующие готовность старшего дошкольника к школьному обучению).

Интеллектуальная сфера не обогащается, поскольку затормаживаются психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление, речь), являющиеся движущей силой в ее развитии.

Эмоционально-волевая сфера «зацикливается» на своем уровне развития, так как нет обогащения интеллектуальных процессов. Кроме этого, эмоциональность ребенка угасает, потому что нет его активности не только в умственном познании окружающей действительности, но и в выражении двигательных умений [2].

Так, одной их отличительных особенностей старшего дошкольника с ОНР I уровня является моторная неловкость. Она касается общих, мелких, мимических и артикуляционных моторных функций. Основные проявления:

– сниженная скорость движений;
– недостаточная координация;
– несформированность двигательных умений.

Обращаясь к одному из практических случаев на основе данных наблюдений, следует рассмотреть некоторые возможные моторные особенности: старший дошкольный возраст (5 лет) – ребенок не выполнял основные виды движений – бег, прыжки. Часто в действии эти умения выглядели сходно. Трудности отмечались при выполнении прыжков на двух ногах (даже на месте). Большие ограничения имелись при выполнении прыжков на одной ноге. Ребенок не понимал, как они выполняются, при этом все время подключал вторую ногу. Другие виды бега и прыжков, доступные старшим дошкольникам, ребенок не освоил. Отсутствовала двигательная фантазия, в ходе проведения малоподвижных игр (из серии «покажи свое движения») – движение одно и то же либо следовал от-

каз. При всем этом двигательная активность вызывала на его лице улыбку, но повторять движения (в целях научения) дошкольник отказывался.

Мелкая моторика не скоординирована. Это отмечалось при выполнении ребенком графических заданий, творческой деятельности (рисование, аппликация, оригами), а также при совершении повседневных действий (растегивание/застегивание пуговиц, замка на молнии). Движения ребенка слишком медленны.

Мимика старшего дошкольника с ОНР I уровня чрезвычайно богата, с помощью нее он замещал собственную речь (лимон какой? – Морщился; лиса какая? – Хихикал; платье какое (по картинке) – «уу» (черное). Но артикуляционные движения выполнял неохотно и неточно. Это оказывало влияние и на речевую функцию.

Зная особенности ОНР I уровня, следует остановиться на их обобщении в практическом отношении. Наблюдение и беседа показали следующие результаты: лексический запас ограничивался употреблением звуковых комплексов, обозначающих голоса животных («мя» – кошка, «уу» – волк, «ву» – корова, «бе» – коза, «хх» – свинья, «ав» – собака) и иные звуки окружающей действительности («би» – машина, «ням-ням» – конфеты, еда), а также аморфных слов («ма» – мама), имеющих отношение к действию или признаку объектов окружения.

В речи ребенка с ОНР I уровня часто присутствовал негативизм, который накладывал «отпечаток» на становление коммуникативных навыков и слияние с социумом. Но в непринужденной беседе наблюдалось усиление речевой активности дошкольника. Речь его непонятна, в ней прослеживались, в основном, имена родных и свое имя, а также клички домашних животных («Муся», «Вася», «Алиса» – клички домашних животных). Построение ответа на вопрос: твои кошки добрые? выглядело следующим образом «Муся не, Вася да».

Касательно психических процессов ребенка, отличительным их значением являлась вялость и апатичность. Проявлялось в том, что дошкольник не фиксировал внимание на предложенном задании. Без любознательного интереса показывал на первый вариант ответа, пытаясь угадать и быстрее закончить выполнение задания. Так, психические процессы оставались в пассивном состоянии.

Особенности игровой деятельности старшего дошкольника заключались в предпочтении одиночества. Он не стремился играть в коллективные игры, наоборот, отстранялся от участия в них. Собственную игру не оречевлял. Все же удалось зафиксировать случаи, когда ребенок вступал в игровые действия с другими детьми (подвижная игра типа «догонялки», самостоятельно организованная детьми, старший дошкольник в роли вампира или волка, который живет в собственном логове, ловит тех, кто к нему приближается оречевлял – детей, принимающих участие в игре).

На основе вышеизложенного нами был составлен примерный перечень игровых упражнений, в которые могут быть включены все дети комбинированной группы ДОУ, где они будут действовать на равных друг с другом [4] (табл. 1.)

Представленные игры носят развивающий характер, охватывая следующие направления:

1. Установление эмоционального контакта.
2. Развитие подражательной активности.
3. Развитие внимания, памяти.
4. Формирование моторной функции.
5. Формирование речевой функции.

Несоблюдение основных правил общения с детьми, объяснения им и включения их в совместную деятельность может привести к ухудшению состояния ребенка с первым уровнем речевого недоразвития в речевом плане (к мутизму, негативизму), в психическом плане (апатия, пассивность, безынициативность), в эмоциональном (агрессивность).

Таблица 1

Перечень игровых упражнений

Вид игровых упражнений	**Примерный перечень**
Кинезиологические	1. Регулирование мышечного тонуса («Снеговики», «Солдатики и тряпичные куклы», «Бревнышки») 2. Нейрогимнастика для кистей и пальцев рук («Кинезиологические сказки») 3. Дыхательная гимнастика («Ежики», «Горячая картошка», «Кучер»)
Ритмопластические	1. Ритмопластика-растяжка («Заколдованные камни», «Водоросли») 2. Ритмопластика с движением («Орел и воробушки», «Я рисую», «У Меланьи») 3. Ритмопластика – музыкальная («Жуки-шмели», «Смелый наездник», «Сова») 4. Ритмопластика со звукоподражаниями («Насос», «Блины»)
Хороводные	«Узнай, кто я», «Карусели», «Лесная прогулка», «Огонек».
Пантомимические	«Кто к нам пришел?», «Обезьянки», «Веселые строители»
Артикуляционные	Гимнастика для щек («Хомячок», «Спрятанная конфетка», «Футбол»); Гимнастика для губ («Любопытный слоник», «Змея шипит», «Гармонист»); Гимнастика для языка (Аттракцион для язычка: «Горка», «Качели», «Карусели»); Звукоподражательная гимнастика («Звериное пианино», «Веселый колокольчик», «Моя сказка»)

К каждому упражнению прилагается описание:

– Дети «превращаются в снеговиков». Снеговик твердый, замерший – дети напрягают мышцы. Выглянуло солнце, снеговик начал таять – дети расслабляют мышцы постепенно, сверху – вниз.

– Дети – солдатики, выпрямитесь, застыньте в этой позе, как будто деревянные. А теперь вы – куклы, расслабьте мышцы. Наклоните корпус, согните колени, опустите руки, чтобы они болтались.

– Дети делают вдох через нос. На выдохе произносят [ф].

– Дети воображают, что у них во рту горячая картошка, пытаются ее остудить, произнося: «Ха-ха-ха».

– Дети воображают себя кучерами. Останавливают лошадь: «Прр!».

– Дети сидят на корточках. Голова прижата к коленям, колени – к груди, руки обхватывают колени. Все мышцы напряжены, «твердые как камень».

– Дети стоят, вытягивают руки вверх и выполняют ими волнообразные движения, постепенно раскачивая голову, корпус. Ноги напряжены, «врастают» в пол.

– Педагог произносит слово «орел» – дети имитируют полет по залу. Педагог произносит слово «воробушки» – дети бегут на носочках.

– Дети бегают по залу врассыпную. Педагог говорит: «Я рисую…» – дети должны встать так, чтобы получилась какая-либо фигура.

– Дети идут по кругу и выполняют движения в соответствии со стихотворным тексом, который произносит взрослый.

– Дети делятся на две команды: «жуки» и «шмели». Играет музыка – «шмели» и «жуки» летают над поляной. Когда взрослый говорит: «Шмели!» – шмели ложатся на ковер и начинают барахтаться ногами, жуки летают вокруг них. Когда взрослый произносит: «Жуки!» – позиции меняются.

– Звучит музыка. Дети скачут галопом по залу и имитируют стук копыт лошади («Лошадка»). Музыка заканчивается – дети должны быстро сесть на свои стулья. Кому стула не хватило – выбывает.

– Выбирается ведущий – «сова». Остальные – маленькие «птички». Звучит веселая музыка – «птички» летают по небу. Музыка меняется – «сова» вылетает на охоту, «птички застывают». Кто продолжает шевелиться, тот попадет в лапы «совы».

– Дети сидят на корточках, колени прижаты к груди, голова – к коленям, руки обхватывают колени. Дети начинают произносить [с], постепенно выпрямляются, встают. Педагог хлопает в ладоши. Дети начинают «спускаться», произнося [ш] и опять возвращаются в исходное положение.

– Дети встают в круг, берутся за руки, отходят как можно дальше назад, чтобы круг получился большим – «поднимается тесто»; останавливаются и начинают приседать с произнесением [ш] – «блин печется»; расцепляют руки и совершают ими круговые движения – «мажут блин сметаной»; дети сужают круг на каждом шаге, выполняя круговые движения плечами – «скручивают блин»; раскрывают рот и произносят «ам» – «съели блин». В блин можно добавить начинку: «вкусное варенье», «кислый лимон».

– Дети идут по кругу. Выбирается водящий. Педагог закрывает ему глаза, раскручивает его. Ребенок с закрытыми глазами ощупывает кого-нибудь из круга и пытается узнать, кто это.

– Дети идут по кругу. Педагог произносит текст: «Еле-еле, еле-еле, закружились карусели. А потом, потом, потом все бегом, бегом, бегом». Дети ускоряются по кругу.

– Дети сидят на корточках – в домике, встают и разводят руки в стороны – двери открываются, маршируют на месте – «пошли гулять», прыгают на одной ноге – «ударились о пенек», скачут на другой ноге, поднимают ноги – «болото», прыжки на двух ногах – «кочки», приседают на корточки – «медведь идет», бегут по кругу – «медведь увидел всех».

– Дети встают в круг. Звучит музыка, передают друг другу «волшебный огонек». Музыка останавливается, тот, у кого оказался в руках огонек, выходит в центр и начинает танцевать.

– Дети садятся в круг. Педагог называет каждому ребенку животное, которое он должен показать только движениями.

– выбирается водящий – посетитель зоопарка. Остальные – «обезьяны». Какое движение водящий покажет, то другие повторяют.

– Педагог называет детям действие, например, стучим молотком, рубим топором, пилим пилой, а дети имитируют это в движениях.

– Надуть щеки одновременно.

– Рот закрыт. Язык толкает то правую щеку, то леву.

– Рот закрыт. Набирается воздух. Дети перемещают воздух от одной щеки к другой.

– Губы вытянуты в хоботок. Хоботок «смотрит» вправо – влево, вверх – вниз, вращается по кругу.

– Губы вытягиваются рупором. Произносится [ш].

– Рот закрыт. Дети собирают пальцами верхнюю губу в гармошку, нижнюю губу.

– Рот закрыт. Кончик языка упирается в нижние зубы. Спинка языка выгибается.

– Губи в улыбке. Рот приоткрыт. Кончиком языка дотянуться до верхней губы, до нижней губы.

– Рот закрыт. Кончиком языка осуществлять вращательные движения по наружной поверхности передних зубов.

– Педагог на ухо каждому ребенку называет животное, которое он будет озвучивать. Педагог прикасается («играет на пианино») к головам детей, а они воспроизводят звукоподражание.

– Педагог читает стихотворный текст. Когда он называет слово «колокольчик», дети воспроизводят «динь-динь».

– Дети распределяются по ролям. Педагог читает сказку. Когда он называет кого-либо героя, тот ребенок, который выполняет эту роль, воспроизводит соответствующее звукоподражание.

Таким образом, общее недоразвитие речи первого уровня характеризует старшего дошкольника не только как ребенка с низким уровнем вербализации, но и как ребенка с отставанием невербальных показателей психической сферы. Это раскрывается в следующих позициях:

1. Старший дошкольный возраст – этап детства, отличающийся становлением произвольности психических функций посредством исследования окружающего мира. При установленном общем недоразвитии речи первого уровня старший дошкольник теряет одно из средств познания и исследования – речь, тем самым теряется его познавательный интерес, так как речь – доминирующее орудие познания. Так во всех сферах деятельности ребенок становится малоактивным.

2. Отсутствие активности (познавательной, моторной, речевой) ограничивает умственное развитие ребенка, а также его духовное совершенствование, которое раскрывается в эмоционально-волевой сфере дошкольника. Невозможность исследовать мир «коммуникативно» (как сверстники) сводит эмоции ребенка к критическому самооцениванию себя. Оказываясь в ситуации неуспеха, дошкольник защищается отказом от любой деятельности.

3. Негативизм, беспокойство, робость, апатия – негативные эмоциональные проявления старшего дошкольника при ОНР I уровня, находящего собственный речевой недостаток и критически оценивающего свою личность. Это оказывает отрицательное влияние на становление регулятивных (волевых) процессов дошкольника, соответственно, тормозит интеллектуальное, физическое, эстетическое, социально-коммуникативное развитие ребенка и «повреждает» целостность личностной сферы старшего дошкольника. В результате этого «сломанной» оказывается основа для предстоящей подготовки ребенка к школьному обучению.

Библиографический список

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*: практическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2008.
2. Астаева А.В., Воронкова Д.И., Королева М.Б. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи. *Психология. Психофизиология*: научный журнал. 2010; Т. 2: 82 – 85. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-analiz-razvitiya-vysshih-psihicheskih-funktsiy-u-detey-v-norme-i-s-obschim-nedorazvitiem-rechi
3. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. *Логопедическая работа с дошкольниками*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
4. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*: научно-практический электронный журнал. 2017; № 2: 38 – 43. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitie-rechi/viewer

References

1. Filicheva T.B., Chirkina G.V. *Ustranenie obschego nedorazvitiya rechi u detej doshkol'nogo vozrasta*: prakticheskoe posobie. Moskva: Ajris-press, 2008.
2. Astaeva A.V., Voronkova D.I., Koroleva M.B. Nejropsihologicheskij analiz razvitiya vysshih psihicheskih funkcij u detej v norme i s obschim nedorazvitiem rechi. *Psihologiya. Psihofiziologiya*: nauchnyj zhurnal. 2010; T. 2: 82 – 85. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-analiz-razvitiya-vysshih-psihicheskih-funktsiy-u-detey-v-norme-i-s-obschim-nedorazvitiem-rechi
3. Shashkina G.R., Zernova L.P., Zimina I.A. *Logopedicheskaya rabota s doshkol'nikami*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
4. Arhipova E.F. Esli u rebenka obschee nedorazvitie rechi. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika*: nauchno-prakticheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № 2: 38 – 43. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitie-rechi/viewer

Статья поступила в редакцию 25.04.21

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-386-389

Imashev G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: 77gz5ag@mail.ru*
Kuanbayeva B.U., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: bayan_kuanbaeva@mail.ru*
Tumysheva A.A., *magistrate, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: anar_ta86@mail.ru*
Salykbayeva Zh., *magistrate, NAO Atyrau University n.a. H. Dosmukhamedov (Atyrau, Kazakhstan), E-mail: jsk_88@mail.ru*

IMPROVING THE POLYTECHNIC TRAINING OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF SOCIETY. The article is dedicated to consideration of such an urgent problem as improving polytechnic training of schoolchildren in the context of the socio-economic development of society. The presented work describes the role of polytechnic education in the conditions of modern production in the study of physics in secondary school. The article reveals polytechnic education as one of the ways of all-round development of the personality of schoolchildren. The expediency of modernizing the polytechnic education of high school students in the process of teaching physics in accordance with the tasks of the country's economic development in the conditions of modern production has been proved. The work reveals some features of organization of polytechnic education in the process of teaching physics in a modern secondary school. The article discusses materials of a scientific project, carried out at the NAO Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov.

Key words: **polytechnic education, personality, economic development, physics, technics, modern production, teaching methods.**

Г. Имашев, *д-р пед. наук, проф., НАО «Атырауский университет имени Х. Досмухамедова», г. Атырау, E-mail: 77gz5ag@mail.ru*
Б.У. Куанбаева, *канд. пед. наук, доц., НАО «Атырауский университет имени Х. Досмухамедова», г. Атырау, E-mail: bayan_kuanbaeva@mail.ru*
А.А. Тумышева*, магистр, НАО «Атырауский университет имени Досмухамедова», г. Атырау, E-mail: anar_ta86@mail.ru*
Ж. Салыкбаева*, магистр, НАО «Атырауский университет имени Х. Досмухамедова», г. Атырау, E-mail: jsk_88@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Данная статья посвящена рассмотрению такой актуальной проблемы, как совершенствование политехнической подготовки школьников в условиях социально-экономического развития общества. В представленной работе охарактеризована роль политехнического образования в условиях современного производства при изучении физики в средней школе. В статье раскрывается политехническое образование как один из путей всестороннего развития лично-

сти школьников. Доказана целесообразность модернизации политехнического образования старшеклассников в процессе обучения физике в соответствии с задачами экономического развития страны в условиях современного производства. В работе раскрыты некоторые особенности организации политехнического образования в процессе обучения физике в современной средней школе. Рассматриваются материалы научного проекта, выполненные в НАО «Атырауский университет имени Х. Досмухамедова».

Ключевые слова: **политехническое образование, личность, экономическое развитие, физика, техника, современное производство, методы обучения.**

Развитие общества неразрывно связано с развитием образования, которое на разных этапах определялось специфическими формами, средствами и моделями отношений между учителем и учеником и шире – между носителями знаний и их пользователями. Одна из важнейших целей современного образования состоит в том, чтобы своевременно подготовить людей, которые несут с собой стремительно приближающееся будущее, к новым условиям жизни. Экономическое развитие нашей страны зависит от кадрового потенциала, который, в свою очередь, должен соответствовать требованиям государства и общества. Запросы жизни диктуют необходимость изучать производственные вопросы на новом качественном уровне. В работе раскрыто социальное и экономическое значение современных научных достижений в формировании всесторонне развитой личности [1]. Политехническое образование как неотъемлемая сторона воспитания всесторонне подготовленной личности обусловлено не только развитием техники, но и общественными условиями деятельности человека. Реализация задач в многоуровневой системе политехнической подготовки предусматривает определение педагогической задачи, т.е. постановку целей и отбор учебного содержания адекватно перспективам социально-экономического и научно-технического развития обновляющегося общества. Это означает, что школьники должны быть ознакомлены с главными направлениями научно-технического и организационного обновления производств, с экономическими аспектами производства, с вопросами повышения качества продукции, производительности труда, сбережения природных ресурсов, комплексного использования сырья, т.е. с основными путями интенсификации производств.Проблема политехнической подготовки учащихся школ относится к числу проблем, актуальность которых определяется социально-экономическими изменениями в обществе, и в современных условиях усиливается влиянием следующих факторов: технологическая революция и возникновение постиндустриального общества привели к тому, что от работника теперь требуются как хорошо развитые производственные функции, так и способности и умения проектировать, принимать решения и выполнять творческую работу. Эта подготовка должна начинаться еще в школе, все выпускники должны обладать соответствующими личностными качествами, ориентироваться в современном техническом мире и иметь представления об основах и физических принципах современной техники и технологий и их влиянии на окружающую среду. В работе рассмотрены социально-экономические и педагогические основы совершенствования политехнической подготовки учащихся в средней общеобразовательной школе [1; 2].

К настоящему времени разработаны важные дидактические и методические рекомендации по вопросу политехнической подготовки школьников и осуществления принципов политехнизма в процессе обучения учащихся физике. Они нашли свое отражение в трудах ученых П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, А. И. Бугаева, В.Г. Зубова, А.Т. Глазунова, В.А. Полякова, В.Г. Разумовского, М.Н. Скаткина, А.В. Усовой, С.Я. Шамаша, Е.Д. Щукина, Д.А. Эпштейна и других. Ими были определены социально-экономические аспекты совершенствования политехнического образования школьников в условиях современного производства [2]. Анализ практики показывает, что мы недооцениваем экономический эффект, который может дать повышение уровня политехнической подготовки школьников и учащихся средних школ. Если учесть, что такая подготовка предусматривает усвоение научных основ современной техники, методов использования знаний в ней, то станет понятным социально-экономическое значение политехнического образования.

Одной из главных целей намечаемых преобразований в образовании является удовлетворение запросов как общества в целом, так и отдельной личности с учетом ее индивидуальных особенностей и способностей, а также обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования. Цель работы – совершенствование политехнической подготовки школьников в условиях социально-экономического развития общества на современном этапе производства. Цели и задачи политехнического образования обусловлены социально-экономическим развитием общества. Ведущая идея исследования: политехническая подготовка школьников в процессе изучения физики должна повысить качество и эффективность обучения в средней школе в соответствии с уровнем развития современной техники. Техническая насыщенность труда и его интеллектуальное содержание требуют не только высокого уровня общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки рабочего, но и систематического повышения этого уровня в соответствии с объективными переменами в технике и технологии производства [3; 4].

Научная новизна работы состоит в следующем: определены социально-экономические и педагогические принципы моделирования организационных форм и методов, обеспечивающие эффективность политехнического обучения в условиях современного производства; раскрыто социальное и экономическое значение политехнического образования при формировании всестороннего развития личности на современном этапе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке организационно-педагогических путей и средств оптимизации политехнического обучения в условиях дальнейшего экономического и социального развития нашей страны; в подготовке и опубликовании монографии «Инновационный аспект политехнического образования»; во внедрении методических рекомендаций по совершенствованию политехнической подготовки учащихся при изучении физики. Социально-экономические преобразования в обществе, происходящие в настоящее время, поставили каждого человека в достаточно жесткие условия, когда приходится не столько переосмысливать, психологически адаптироваться к условиям рынка, сколько искать внутренние резервы, возможности для реализации имеющихся знаний, умений, приобретенного опыта. Знания учащихся о производствах должны включать основные положения о стратегической линии государства и правительства на ускорение социально-экономического развития нашей страны [4]. Экономическое развитие страны во многом обусловлено уровнем подготовки молодежи, способной в будущем обеспечить развитие науки и высокотехнологичного производства.

В работе были использованы материалы научного проекта, выполненные в НАО «Атырауский университет имени Х. Досмухамедова». Особенность методов и организационных форм политехнического образования обусловлена сущностью политехнических знаний и умений. Они направлены на уяснение научных основ современной техники и технологии и формирование на этой базе практических умений. Методы и средства политехнического образования ведут к актуализации научных и производственно-технических знаний учащихся для раскрытия научных основ современного производства. Выбор методов политехнического образования может быть осуществлен в рамках общедидактических методов обучения. Так, реализация метода проблемного изложения предусматривает выяснение общих научных основ производства путем анализа конкретных объектов техники и технологических процессов, трудовой деятельности в сфере производства и т.д. Методы проблемного изложения, эвристический и исследовательский, развивая у школьников творческое мышление, входят в содержание политехнического образования. Использование эвристического и исследовательского методов достигает цели, если учитель систематически и целенаправленно готовит учащихся к работе на высоком уровне познавательной самостоятельности, формирует у них необходимые приемы и навыки творческой деятельности, развивает умения анализировать, сопоставлять, приводить строгое доказательство, обобщать, выдвигать предположения, применять имеющиеся знания в новых ситуациях. Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования:

– *теоретические:* изучение и анализ научной, психолого-педагогической, методической, технической литературы по проблеме исследования; опросные методы; разработка и внедрение рекомендаций; обсуждение результатов работы на методических семинарах, научно-практических конференциях [4; 5].

– *экспериментальные:* анкетирование; беседа; педагогическое прогнозирование; наблюдение за процессом обучения; педагогический эксперимент.

При разработке методики, соответствующей задачам нашего исследования, нами были проанализированы научные труды и методические издания по осуществлению политехнического принципа обучения. Конечная цель политехнического образования – выработка качеств личности, позволяющих свободно ориентироваться во всей системе общественного производства. Политехническое образование школьников на современном этапе вносит существенный вклад в формирование всесторонне развитой личности [5; 6]. Такое развитие личности выступает не только как цель, но и как объективная закономерность развитого общества, как условие решения его социально-экономических задач. Социальное и экономическое значение политехнического образования раскрыто основоположниками теории обучения. П.Р. Атутов отмечает, что первостепенное значение имели при этом три фактора, или три категории:

– экономическая – закон перемены труда, обусловленный революционной природой технического бизнеса крупной промышленности;

– научно-техническая – единые политехнические основы различных отраслей и производственных процессов;

– социальная – необходимость преодоления профессиональной односторонности с целью всестороннего развития личности [3; 7].

Всестороннее развитие личности учащегося на основе его внутреннего потенциала и в соответствии с лучшими культурно-историческими традициями общества и техническими достижениями человечества является первостепенной целью образования. Она и предопределяет основные направления модернизации образования, которая ориентирована не только на усвоение каждым обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие личностной сущности ученика, его познавательных и созидательных способностей, его творческой самореализации на благо общества и свое личное благо. В.Г. Разумовский утверждает, что ознакомление с основными направлениями научно-технического

прогресса в школе будет способствовать всестороннему развитию учащихся, поможет в выборе сферы дальнейшей трудовой деятельности. В настоящее время, когда вопросы формирования гармоничной личности и развития индивидуальных способностей школьников находятся в центре внимания педагогической науки, модернизация обучения приобретает особую актуальность. Современная ситуация в стране и в мире предъявляет новые требования к организации процесса обучения на старшей ступени образования. Это определяет необходимость политехнической подготовки учащихся, в области современного производства и инновационной технологий [4]. Необходимость осмысления проблемы политехнической подготовки учащихся школ на новом теоретико-методологическом уровне обусловлена изменением социально-экономических условий развития общества. Это предполагает и соответствующий рост теоретических знаний и практических умений, навыков, призванных обеспечить эффективное использование новейшей техники. В настоящее время повышаются требования к содержанию, методам, организационным формам трудовой, профессиональной подготовки учащихся. Они призваны активно участвовать в ускорении социально-экономического развития страны на базе научно-технического прогресса. Современный научно-технический и социальный прогресс вносит большие изменения во все сферы человеческой деятельности. Он требует дальнейшего повышения уровня культурно-технической подготовки работников различных отраслей народного хозяйства нашей страны. На основании научно-педагогического анализа теории и практики политехнического обучения в средней общеобразовательной школе показана необходимость усилить политехническую подготовку учащихся в процессе изучения основ главных направлений научно-технического прогресса на современном этапе. На уроках физики школьники знакомятся с важнейшими направлениями научно-технического прогресса, с принципами действия объектов современной техники, получают объяснение основ некоторых трудовых процессов, приобретают многие практические умения и навыки, необходимые для труда на производстве. Школьники знакомятся с важнейшими направлениями научно-технического прогресса, с принципами действия объектов современной техники, получают объяснение основ некоторых трудовых процессов, приобретают многие практические умения и навыки, необходимые для труда на производстве. Много внимания проблеме политехнического образования уделено в работах А.И. Бугаева [5], где подчеркивается, что для достижения целей политехнического образования в процессе преподавании физики следует использовать больше сведений из достижений современной прикладной физики. Большое значение придается в нашей стране автоматизации производства, преобразующей рабочие места, способствующей тому, чтобы труд стал более производительным, творческим, привлекательным. Современный этап автоматизации опирается на революцию в электронно-вычислительной технике, на электронизацию народного хозяйства, происшедшую благодаря достижениям физики твердого тела, радиоэлектроники и других разделов современной физики. Фундаментальным звеном ее здесь оказываются микропроцессоры на больших интегральных схемах – компактные вычислительные устройства, выполненные на одном или нескольких полупроводниковых кристаллах и осуществляющие по перестраиваемой программе различные функции управления объектами. Так, при изучении использования ядерной энергии показывается социальное значение развития ядерной энергетики, комплексного подхода к проектированию и строительству гидротехнических сооружений, рассматриваются проблемы передачи электроэнергии на сверхдальние расстояния и др. Овладение школьниками системой знаний о научных основах современной техники, технологии, производства – одна из главных задач реализации политехнического принципа. Это система содержит общенаучные, технико-производственные, социально-экономические знания и соответствующие им умения. Определение самих технических объектов (техники, технологических процессов, материалов) для ознакомления с ними школьников в процессе политехнической подготовки осуществляется на основе анализа тенденций развития современного производства и, прежде всего, его ведущей отрасли – машиностроения. При этом необходимо учитывать следующие направления развития его техники и технологии: обеспечение требуемого качества продукции, снижение себестоимости, повышение уровня производительности труда: достижение высокой точности обработки; поиск мало- и безотходных технологий, разработка соответствующей техники; сокращение затрат человеческого труда, экономное расходование его ресурсов. Изучение физики дает возможность познакомить учащихся с количественными и качественными физико-техническими свойствами материалов [7; 8]. Здесь уместно рассказать учащимся о создании и широком внедрении новых конструкционных, магнитных, полупроводниковых приборов, сверхпроводящих и других материалов, технически ценных кристаллов. Важное прикладное направление физических исследований – получение новых материалов. Определяющую роль в создании материалов с заранее заданными свойствами играют физические методы воздействия на сверхвысокие давления и температуры, сверхсильные магнитные поля.

Таким образом, физические исследования позволяют обеспечить дальнейшее развитие и качественное преобразование производительных сил, создание новых видов техники, материалов и технологий. Постоянное возрастание вклада науки в производство – главное условие дальнейшего экономического и социального развития нашей страны. Поэтому человек, обладающий определенным набором технических знаний, умений и опытом соответствующей практической деятельности, сможет эффективнее решать повседневные и профессиональные задачи, связанные с использованием современной техники [2; 9].

Разработаны методические системы, способствующие формированию понятий на основе политехнического принципа, позволяющие самостоятельно анализировать учащимися конкретные явления и процессы, происходящие в технических объектах или в технологических процессах по физике. Определены качество и эффективность практической подготовки учащихся с целью развития политехнического образования на современном этапе [10]. Эффективность разработанной нами модели методической системы политехнического образования в процессе изучения физики в средней школе проверялась путем педагогического эксперимента. Результаты проверки по усвоению политехнического материала представлены на рис. 1.



Рис. 1. Уровени усвоения политехнического материала в курсе физики

Как видно из диаграммы, учащиеся экспериментального класса наиболее успешно освоили политехнический материал, это доказывает эффективность внедрения в учебный процесс разработанной нами модели методической системы политехнического образования в процессе изучения физики в средней школе

Таким образом, политехническое образование учащихся развивает у них сознательный, творческий подход к своей деятельности и, прежде всего, в области техники и технологии, а также широкую основу выбора профессии, связанной с материальным производством. Все это помогает молодежи определить свое место в общественной жизни в соответствии со способностями, что является условием дальнейшего формирования всесторонне развитой личности. Таким образом, на уроках физики учащиеся получают политехническую подготовку и знакомятся с различными видами трудовой деятельности людей, что помогает им правильно выбрать будущую профессию.

Библиографический список

1. Имашев Г. *Инновационные подходы в развитии политехнического образования в процессе обучения физике в вузе*: монография. Алматы: Отан, 2019.
2. Имашев Г. *Развитие технико-технологических знаний в школьном курсе физики*: монография. Алматы: Отан, 2020.
3. Атутов П.Р. Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы. *Политехническое образование школьников: конвергенция средних и профессиональных школ*. Москва, 1986.
4. Imashev G. *Innovative technologies of training in physics at high school*: monograph. Almaty: Otan, 2020.
5. Бугаев А.И. *Методика преподавания физики в средней школе*. Москва: Просвещение, 1981.
6. Юткин И. *Политехническое образование в области технологий*. Москва, 2005.
7. Imashev G. *Development of knowledge in the course of physics*: monograph, Germany: Palmary Academic Publishing, 2012.

8. Imashev G, Abykanova B.T., Rakhmetova M.T., Tumysheva A.A., Moldasheva R.N., Ilyasova S.S., Shahimova A.A. Development of Polytechnic Knowledge and Abilities in the Course of Studying Physics. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Vol. 11, Issue 10: 3595 – 3606.
9. Imashev G., Zhazylbaeva N.S., Salykbayeva Zh., Shimakova Zh.G., Yerekeshova A.Kh., Suleimenova B.K., Syrbayeva Sh.Zh. Applied Aspects of Polytechnic Education in the Physics Course. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016; Volume 11, Issue 7: 2099 – 2111.
10. Imashev G., Kuanbayeva B.O., Rakhmetova M.T., Salykbayeva Zh., Turkmenbayev A.B., Issatayeva Zh., Murynov B., Gainieva A. Development of modern polytechnic education at physics classes. *Ad Alta Journal of Interdisc Iplinary Research*. 2019; Special Issue VII: 25 – 30.

References

1. Imashev G. *Innovacionnye podhody v razvitii politehnicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya fizike v vuze*: monografiya. Almaty: Otan, 2019.
2. Imashev G. *Razvitie tehniko-tehnologicheskih znanij v shkol'nom kurse fiziki*: monografiya. Almaty: Otan, 2020.
3. Atutov P.R. Politehnicheskoe obrazovanie shkol'nikov: sblizhenie obscheobrazovatel'noj i professional'noj shkoly. *Politehnicheskoe obrazovanie shkol'nikov: konvergenciya srednih i professional'nyh shkol*. Moskva, 1986.
4. Imashev G. *Innovative technologies of training in physics at high school*: monograph. Almaty: Otan, 2020.
5. Bugaev A.I. *Metodika prepodavaniya fiziki v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
6. Yutkin I. *Politehnicheskoe obrazovanie v oblasti tehnologij*. Moskva, 2005.
7. Imashev G. *Development of knowledge in the course of physics*: monograph, Germany: Palmary Academic Publishing, 2012.
8. Imashev G, Abykanova B.T., Rakhmetova M.T., Tumysheva A.A., Moldasheva R.N., Ilyasova S.S., Shahimova A.A. Development of Polytechnic Knowledge and Abilities in the Course of Studying Physics. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Vol. 11, Issue 10: 3595 – 3606.
9. Imashev G., Zhazylbaeva N.S., Salykbayeva Zh., Shimakova Zh.G., Yerekeshova A.Kh., Suleimenova B.K., Syrbayeva Sh.Zh. Applied Aspects of Polytechnic Education in the Physics Course. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016; Volume 11, Issue 7: 2099 – 2111.
10. Imashev G., Kuanbayeva B.O., Rakhmetova M.T., Salykbayeva Zh., Turkmenbayev A.B., Issatayeva Zh., Murynov B., Gainieva A. Development of modern polytechnic education at physics classes. *Ad Alta Journal of Interdisc Iplinary Research*. 2019; Special Issue VII: 25 – 30.

Статья поступила в редакцию 29.05.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-389-391

Fortova L.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru*
Yudina A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru*
Gudkova A.V., *Cand. of Sciences (History), Deputy Head of Department of State and Legal Disciplines of the Faculty of Law, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (Vladimir, Russia), E-mail: 388153@gmail.com*
Vinogradova I.V., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the Udmurt Republic "Institute for Education Development" (Izhevsk, Russia), E-mail: viv3412@mail.ru*

EDUCATION OF PATRIOTISM AND SPIRITUALITY OF STUDENTS. The article analyzes a problem of education of patriotism and spirituality in students. With the growth of differentiated moral phenomena, values are devalued, many traditional ethical norms are being transformed. Since a destructive attitude to the past, traditions, moral categories sometimes appears as an everyday phenomenon, the researchers are convinced that the fundamental moral postulates are patriotism, spirituality, responsibility, dignity, honor, decency is timeless and highly valued in any society. At the same time, the article emphasizes the need for their purposeful pedagogical support of this process. The authors believe that these fundamental moral values should pass through the entire life of a person, acting as enduring personality traits at all times. The work states that it is possible to reduce the level of hypostatization of spiritual ideals, the deformation of patriotism among students in school by means of specially organized, purposeful educational work.

Key words: **patriotism, spirituality, youth, morality, moral values, social maturity, education, culture, citizenship.**

Л.К. Фортова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru*
А.М. Юдина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru*
А.В. Гудкова, *канд. ист. наук, зам. нач. каф. государственно-правовых дисциплин юридического факультета, ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир, E-mail: 388153@gmail.com*
И.В. Виноградова, *аспирант, АОУ ДПО Удмуртской республики «Институт развития образования», г. Ижевск, E-mail: viv3412@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ДУХОВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В данной статье проанализирована проблема воспитания патриотизма и духовности обучающейся молодежи. В условиях роста дифференцированных нравственных феноменов происходит девальвация ценностей, трансформируются многие традиционные этические нормы, поскольку деструктивное отношение к прошлому, традициям, нравственным категориям выступает порой как обыденное явление, мы убеждены, что основополагающие нравственные постулаты – патриотизм, духовность, ответственность, достоинство, честь, порядочность не подвластны времени и высоко ценятся в любом обществе. В то же время в статье подчеркивается необходимость целенаправленного педагогического сопровождения этого процесса. Авторы считают, что эти основополагающие нравственные ценности должны проходить через всю жизнь человека, выступая как непреходящие качества личности во все времена. Мы полагаем, что снизить уровень гипостазирования духовных идеалов, деформацию патриотизма у обучающейся молодежи можно средствами специально организованной, целенаправленной воспитательной работы.

Ключевые слова: **патриотизм, духовность, молодежь, нравственность, нравственные ценности, социальная зрелость, воспитание, культура, гражданственность.**

Патриотизм и духовность – это те качества, которые должны быть у любого гражданина, живущего не как созерцатель, а как человек, ответственный за судьбу своей страны. Особенно это касается сложных периодов, актуализирующих человека на сосредоточение его духовного и физического потенциала, направленного на защиту национальной безопасности государства. Таким для всего мира и для России, в частности, оказалась весна 2020 года, когда человечество столкнулось с пандемией коронавируса, унесшей тысячи человеческих жизней, сказавшейся на экономике, уровне жизни, психическом и физическом самочувствии.

Сегодня духовное возрождение российского социума – одна из наиболее важных задач, стоящих перед государством. Духовно-нравственное оздоровление молодого поколения – значимая стратегия формирования правового сознания средней и высшей школы.

Само понятие общественного прогресса коррелирует с патриотизмом, духовностью, нравственностью совершенствующейся, социально зрелой личности.

К большому сожалению, сегодня в российской средней и высшей школе не все благополучно: нарастает экзистенциальный вакуум, буллинг, индифферентность, прагматизм, индивидуализм. Появилась тенденция решать проблемы

с помощью искусственной эйфории, виртуальной реальности, ослабел интерес к жизни, продуктам собственной деятельности, творчеству.

Отсутствие социальной зрелости у немалой части молодежи не позволяет ей четко дифференцировать информацию в социальных сетях, виртуальном пространстве, вследствие чего нарастает тенденция к проявлению экстремизма, национализма, шовинизма, нетерпимости, интолерантности [1].

Общественный кризис деформирует соотношение бытия и сознания, приводит к нарушению преемственности социальных и воспитательных институтов, нравственных, правовых и культурных норм.

Желание быстрого обогащения на фоне духовного оскудения инициирует различные виды делинквентного поведения.

Нам представляется, что профессорско-преподавательский состав вузов – это та сила, тот резерв, который может актуализировать патриотическое и духовное воспитание молодежи, сориентировать ее на ответственную поведенческую стратегию.

Констатируя тенденцию к деструктивной поведенческой стратегии определенной части молодежной популяции, мы, тем не менее, хотим подчеркнуть, что молодежь, будучи наиболее активной, мобильной, гибкой социальной группой, как никакой другой социальный слой населения, быстро адаптируется к новым условиям, инновационно-коммуникативным технологиям (далее – ИКТ).

В это непростое время сотни молодых людей в различных регионах, не ожидая приказа, уведомления выступили как волонтеры, помогающие семьям с детьми, одиноким, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями здоровья: приносят продукты, лекарства, находят доброе слово, виртуально общаются и проводят досуг, вселяя надежду, веру, оптимизм, в прямом смысле продляя жизнь.

Студенты медицинских вузов и колледжей добровольно пошли работать в больницы, где лежат больные с коронавирусной инфекцией, помогая врачам, медицинским сестрам, санитаркам.

Просоциальная позиция молодых людей ускоряет продвижение России к гражданскому обществу, помогает сохранить национальную идентичность, духовность, нравственность.

В жизни всегда есть место подвигу. Главное – любить свою Родину, страну, народ и делать все возможное, чтобы жизнь человека была со знаком качества, не лишенной достоинства, полноты, содержательности, наполненности.

Вспоминая великого русского ученого-самородка М.В. Ломоносова, можно заметить, что он постоянно говорил о значимости воспитания молодежи на примерах духовности. Академик Петербургских академий наук и художеств, член Стокгольмской и Болонской академий наук М.В. Ломоносов и сам был примером патриотизма, гражданственности.

Россия прошла и проходит тяжелый путь, пережила много социально-культурных потрясений, но при этом осталась великой, уважаемой во всем мире державой.

П.А. Сорокин отмечал большую жизнеспособность, жертвенность, упорство, мужество народа России подниматься с колен после поражения, выживать в труднейших, порой запредельных условиях [2, с. 472 – 473].

Г.П. Федотов считал, что богатейшая природа, произведения искусства, литературы, духовность, нравственность, помощь ближнему, культура, подвижничество русского человека – самые главные ценности России [3, с. 44 – 45].

Анализ и осмысление с обучающимися и в средней, и в высшей школе исторических событий различных эпох, людей, оставивших заметное наследие в истории России и воспетых в прекрасных литературных, музыкальных, художественных произведениях, дает незабываемый урок духовности, воспитывает патриотизм, гражданственность. Архитектурные памятники Древней Руси, Куликовская битва, подвиг Дмитрия Донского, Московский Кремль XIV века, жизненный подвиг Петра Великого, А.В. Суворова, Бородинская битва; гениальное творчество А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, поэтов Серебряного века – великолепные примеры того, как можно и нужно жить, чтобы жизнь была полноценной, духовной, полной служению людям. Сюда же можно отнести и героический Парад на Красной площади в Москве 7 ноября 1941 года. По силе воздействия на моральный дух советских войск, общества, человечества ему нет равных; а подвиг блокадного Ленинграда, жители которого умирали на мешках с раритетным зерном, которое надо было высеять и определить условия успешного урожая. Это и дневник Тани Савичевой, сам дух приговоренного, но не сдавшегося города, который не потерял своего облика, человечности, культурных ценностей перед лицом страшных врагов – неприятеля и голода.

А разве можно забыть парад Победы СССР над фашистской Германией 24 июня 1945 года? Полет в космос Юрия Гагарина? [3, с. 108 – 109].

Вступление России в иную общественно-экономическую формацию актуализировало ряд качеств личности (прагматизм, индифферентность, индивидуализм), которые неблагоприятно сказываются на ее духовно-нравственном развитии. Культ потребления и вещизма инициирует эгоцентризм, насилие, жестокость, экзистенциальный вакуум, противоправность.

На внеаудиторных и факультативных занятиях, коллоквиумах, конференциях, кейс-стади, вебинарах педагогам целесообразно акцентировать внимание на духовных и нравственных ценностях, использовать отечественные исторические документальные и художественные фильмы с последующим анализом и обсуждением.

Интернету, социальным сетям, кинематографу, СМИ, литературе необходим положительный герой, нравственно-воспитанный, разделяющий зерна от плевел, социально зрелый, с ответственной поведенческой стратегией, духовно богатый, интересный, живущий содержательной жизнью, патриот, гражданин, которому хотелось бы подражать и соответствовать.

Для молодых людей, стремящихся к эмансипации, самоопределению, самореализации, чрезвычайно важно иметь образец, на которого хочется быть похожим, но это не только недосягаемая фигура, а вполне реальная, создавшая себя сама и испытывающая интерес к жизни.

Служба в вооруженных силах, где тоже не все всегда благополучно вследствие дедовщины, неуставных отношений, все же является хорошей школой воспитания воли, силы духа, мужественности, любви к Родине, заботы о ней, формирования ответственного поведения, чувства чести, долга, достоинства.

Нельзя не вспомнить наследие великолепного философа русского зарубежья И.А. Ильина, который подчеркивал огромную воспитательную функцию искусства.

Ученый сравнивал художников с врачевателями души и воспитателями духовности. Он считал, что если их творчество пагубное, то это приводит к духовному растлению, нравственному обнищанию и исчезновению человека как личности [4, с. 378]. Развитию духовности способствует подлинное искусство, а его суррогат – к пустоте и примитивизму.

Мы разделяем мнение ученого о том, что задача художника – быть лидером, а не следовать за «толпой». Приобщение к духовности – непростой процесс. Он предполагает огромную работу человека над собой. Бездуховный, социально незрелый, неинтеллигентный человек не может оценить талант А.С. Пушкина, музыку И.С. Баха, скульптуры Микеланджело Буонаротти.

Духовность, служение людям, Родине важны для всего глобального мира. И тем не менее Россия, в отличие от других государств, особенно на современном этапе ее развития, выстраивает свою политику, идеологию по воспитанию подрастающего поколения в духе нравственности и ответственности. И в философии, и в литературе, и в политике нравственная составляющая преобладала над рациональной. Мировой экономический кризис, как нам представляется, произошел вследствие духовно-нравственного обнищания человеческой популяции.

Еще в XIX веке И.А. Ильин отмечал, что человечество постепенно теряет внутренний, духовный опыт и поднимает на щит внешний, материальный.

Среди огромного множества причин, которые привели к этой ситуации, философ отмечает преобладание ума над вдохновением, прагматизма над сердечностью, внешнего опыта над внутренним.

Мы и сегодня понимаем, насколько верны сочинения ученого, который смог осознать механизм формирования духовности – служение людям, отличие подлинных, ценностных ориентаций от их суррогата, любовь к Родине, уважительное отношение к жизни, но готовность отдать ее за интересы своей Отчизны, гражданственность, ответственность, любовь к людям.

Осознать духовное и нравственное совершенство может только человек, знакомый с культурой. Мы разделяем мнение И.А. Ильина о том, что нельзя переносить механически культуру, традиции, обычаи одного этноса на другой. Он писал: «Чужая культура, пусть даже превосходная, – это цветок с чужой почвы, чужого климата, продукт чужой жизни, содержание чужеродного действия» [5, с. 79].

Приобщаясь к самобытной, национальной культуре, молодые люди воспитывают в себе патриотизм, формируют духовность и нравственность.

По результатам опроса, проведенного среди обучающихся Владимирского юридического института ФСИН России на тему «Что такое духовность, и каковы ее составляющие?», курсанты выделили следующие составляющие: «забота о своей стране», «ответственность за тех, кто рядом», «интересы государства выше интересов личных».

Курсанты отметили, что духовность предполагает уважительное отношение к другим культурам и народам, человеку.

Патриотизм, духовность, нравственность особенно необходимы в период рыночных отношений, когда многие люди оказываются без работы, за чертой бедности, дезориентированы, отчуждены, находятся в состоянии прострации.

Мы убеждены, что, опираясь на основополагающие педагогические принципы (системность, личностно-деятельностный подход, наглядность, доступность, культуросообразность, природосообразность, научная обоснованность, эвохомологичность – умение рационально проводить досуг), необходимо продумать, какие формы и методы традиционной, а также инновационной педагогики помогут нам инициировать у молодых людей ответственность, любовь к Родине, социальную зрелость, нравственную устойчивость, конструктивное общение и применение методологии теории реактивного сопротивления, если деструктивные элементы попытаются втянуть в криминальные действия.

Воспитывающая среда вуза – значимый, мощный фактор духовного становления личности. Именно в таком пространстве обучающиеся имеют возможность приобщиться к подлинным ценностным ориентациям, приобрести необходимые знания и компетенции, социальный опыт, идентифицировать себя как представителя культурно-исторического наследия. Укрепляющаяся самооценка личности поможет определить жизненную миссию и перспективы развития [6].

Владимирский юридический институт ФСИН России включает в воспитательную работу формирование гражданина, патриота, высокодуховной личности,

обладающей ответственностью не только за себя и близких, но и за судьбу своей страны, с развитой культурой мышления, ориентацией на саногенное мышление, просоциальную жизненную стратегию, сформированной общей и правовой культурой, правосознанием, правомерным поведением, правовой воспитанностью. Развитие этих качеств немыслимо без самовоспитания и самообразования.

Получая образование, юноши и девушки овладевают способностью применять самокритику, анализируя свои действия, поступки, свою жизненную миссию, соотносить свое духовное и нравственное развитие с системой должного. Образованный человек – это, прежде всего, личность, которая четко отделяет подлинные ценности от наносных, подлинную духовность и нравственность от ее суррогата.

Духовно развитый человек – это не только патриот и гражданин, но и индивид, обладающий чувством достоинства, чести, социальной зрелости. Это благородная, самодостаточная личность.

Любящий свою Родину человек дорожит всем ценным богатством, которое есть в менталитете своего этноса: культурой, обычаями, традициями, языком. Особое внимание мы хотели бы делить языку как важной не только лингвистической, но и духовной категории.

Для понимания и оценки российской культурной специфики необходимо ознакомиться с языком народа, поскольку это «фонетическое, ритмическое и морфологическое выражение его души». Сегодня родной язык все больше заменяется иноязычным, падает грамотность, поэтому необходимо обратить внимание на сегодняшнее положение великого и могучего русского языка.

В своих произведениях И.А. Ильин глубоко анализирует такие понятия, как добро, зло, совесть, честь, долг, счастье, любовь, уважение, справедливость, ответственность, дружба, смерть, бессмертие, воспитание, духовность.

Несмотря на то, что многие традиционные этические нормы в эпоху постмодернизма трансформируются, поскольку деструктивное отношение к прошлому, традициям, нравственным категориям выступает порой как обыденное явление, мы убеждены, что основополагающие нравственные постулаты – патриотизм, духовность, ответственность, достоинство, честь, порядочность не подвластны времени и высоко ценятся в любом обществе.

Мы не аскеты и прекрасно понимаем, что государство должно заботиться о качестве и материальном благосостоянии людей, достойной оплате за труд. Но не хлебом единым жив человек.

Перед Россией стоят важнейшие духовные, демографические, экологические задачи. Сила любого государства – в его гражданах. От того, насколько они любят, уважают, заботятся о своем Отечестве, зависит его процветание, международное реноме и духовное здоровье населения, особенно молодежи – оплота, крепости и надежды любого общества.

Библиографический список

1. Моисеенко М.В. Роль истории в формировании патриотизма и духовности у современной российской молодежи. *Социальное развитие и духовно-нравственный мир современной личности*: сборник статей. Москва: Издательство «Планета», 2012: 107 – 110.
2. Сорокин П.А. Основные черты русской нации в двадцатом столетии. *О России и русской философской культуре*. Москва: Гилея, 1990.
3. Федотов Г.П. Лицо России. *Судьба и грехи России*: в 2 т. Санкт-Петербург: София, 1991; Т. 1.
4. Ильин И.А. *Переписка двух Иванов (1947 – 1950)*. Москва: Русская книга, 2000.
5. Ильин И.А. Основы художества. О совершенном в искусстве. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Русская книга, 1996; Т. 6, Кн. 1.
6. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the International Conference. 2019; Vol. 312: 531 – 534. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916742

References

1. Moiseenko M.V. Rol' istorii v formirovanii patriotizma i duhovnosti u sovremennoj rossijskoj molodezhi. *Social'noe razvitie i duhovno-nravstvennyj mir sovremennoj lichnosti*: sbornik statej. Moskva: Izdatel'stvo «Planeta», 2012: 107 – 110.
2. Sorokin P.A. Osnovnye cherty russkoj nacii v dvadcatom stoletii. *O Rossii i russkoj filosofskoj kul'ture*. Moskva: Gileya, 1990.
3. Fedotov G.P. Lico Rossii. *Sud'ba i grehi Rossii*: v 2 t. Sankt-Peterburg: Sofiya, 1991; T. 1.
4. Il'in I.A. *Perepiska dvuh Ivanov (1947 – 1950)*. Moskva: Russkaya kniga, 2000.
5. Il'in I.A. Osnovy hudozhestva. O sovershennom v iskusstve. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: Russkaya kniga, 1996; T. 6, Kn. 1.
6. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research:* proceedings of the International Conference. 2019; Vol. 312: 531 – 534. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916742

Статья поступила в редакцию 31.05.21

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 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-393-396

***Averina M.A.**, teaching assistant, Department of Philosophy of Institute of Humanities, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: a.aum@mail.ru*

K.V. NAZARYEVA'S LITERARY DEBUT AND THE PROBLEM OF LITERARY REPUTATION. Kapitolina Valerianovna Nazaryeva was a well-known writer of the second half of the 19th century, a typical representative of the "Women Prose". Her first novella "The Specialist (A Page from a Life of a Woman)" was published in 1979 in "Vestnik Evropy", one of the most prestigious and oldest literary and political magazines of the Russian Empire. Meanwhile, in the future, despite Nazaryeva's literary productivity, the leading solid periodicals were not interested in her works, and the attitude of literary critics towards her was mostly negative. The article examines the point, that the main reason for the success of Nazaryeva's debut novella and the subsequent publication in "Vestnik Evropy" was due to the topical theme of this work, which coincided with the all-Russian political agenda of the time, one of the essential tendencies of which was feminism. The "Specialist" deals with the divorce proceedings, the legal and bureaucratic circumstances of this case are reproduced with documentary accuracy, and the fate of a woman, her social drama, is at the center of the story. The analysis involves archival materials and epistolary sources.

Key words: **Nazaryeva, paraliterature, fiction, plot, image, action, Vestnik Evropy.**

***М.А. Аверина,** асс., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: a.aum@mail.ru*

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДЕБЮТ К.В. НАЗАРЬЕВОЙ И ПРОБЛЕМА ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕПУТАЦИИ

Капитолина Валериановна Назарьева – известная писательница второй половины XIX века, типичный представитель «женской прозы». Ее первая повесть «Специалист (Страница из женской жизни)» была опубликована в 1979 году в «Вестнике Европы», в одном из популярных и старейших изданий. Между тем в дальнейшем, несмотря на литературную «производительность» Назарьевой, ее творчество не интересовало ведущие журналы, да и отношение критиков к ней было негативным. В статье доказывается, что причина успеха дебютного сочинения Назарьевой и поддержка ее повести со стороны «Вестника Европы» обусловлена актуальной тематикой этого произведения, совпавшей с общероссийской политической повесткой дня, одним из существенных «направлений» которой был феминизм. В повести речь идет о бракоразводном процессе, воспроизводятся юридические и бюрократические обстоятельства этого дела, а в центре повествования оказывается судьба женщины, ее социальная драма. К анализу привлекаются архивные материалы и эпистолярные источники.

Ключевые слова: **Назарьева, паралитература, беллетристика, сюжет, образ, действие, Вестник Европы.**

22 августа 1891 г. уже известная в те годы массовому читателю беллетристка Капитолина Валериановна Назарьева в квартире на Надеждинской улице, д. 11 в Санкт-Петербурге запечатывает в конверт письмо, адресованное ее бывшему мужу Валериану Никаноровичу Назарьеву. Строчки этого письма пронизаны человеческой теплотой и волнением: «Трудно передать, как глубоко меня порадовало Ваше письмо, уважаемый и добрый Валериан Никанорович. <…> Вы, умный, светлый, тонкий, глубокий наблюдательный че-к, и умеете подмечать жизнь как она есть, (но это искусство, талант). <…> Знаете ли, дорогой Валериан Никанорович, от Вашего письма пахнуло возможностью поговорить (хотя письменно) с понимающим человеком! С человеком вдумчивым и глубоко относящимся к жизни. <…> Ваше письмо "идейное", славное письмо писателя, душа которого не может не болеть, разбудило во мне жгучее настроение: Человек заговорил! <…> (вообще если бы я смела просить, я бы сказала, что переписываться с Вами, доставило бы мне громадное удовольствие)» [1]. Письмо наполнено также покаянием: «Ради Христа, теперь много побольше о себе! Чем живете, нравственно конечно, что согревает, ласкает, доставляет удовлетворение? (Как я глупа была в 20 лет! Как не понимала Вас!)» [1].

Прошло ровно 17 лет со дня их развода, состоявшегося в марте 1874 г. и послужившего поводом к написанию первой повести Назарьевой «Специалист (Страница из женской жизни)» (1879), вышедшей в одном из самых престижных журналов того времени – «Вестнике Европы» [2, с. 63 – 94] и в один миг сделавшей Капитолину Назарьеву знаменитой.

Они поженились 3 июля 1868 г. – девочка из обедневшего дворянского рода и господин «в годах», жаждавший семейного очага. Брак их изначально был, скорее, «идейным», нежели по обоюдному любовному чувству, и потому просуществовал всего шесть лет. Увлечение «новыми веяниями», исходившими со страниц книги Чернышевского «Что делать?», недолго было ввзаимным; вошедшие в семейную колею отношения, устраивавшие мужа, изрядно тяготили Капитолину Назарьеву своей обыденностью. Роман с «духовно близким» будущей писательнице молодым врачом Н.Ф. Борхсениусом, воспитанником мужа, положил конец брачному союзу, поставив уже беременную Назарьеву перед необходимостью развода и отъезда за любимым мужчиной в Петербург. Муж не препятствовал ее желанию, согласившись оплатить расходы по бракоразводному процессу с условием, что будет сохранено его доброе имя. Именно эта бытовая коллизия с существенными, однако, отступлениями от действительных событий и легла в основу нашумевшей в Санкт-Петербурге повести.

Вопрос о литературной репутации составляет одну из главных проблем литературоведения. Казалось бы, востребованность произведения читателем, известность писателя есть единственный, по-настоящему верный признак того, что автор состоялся. И судя по тому, что романы, повести, рассказы, пьесы и многочисленные публицистические тексты Назарьевой на протяжении двадцати с лишним лет активно занимали читательское внимание, можно было бы только удивляться, отчего имя столь востребованной писательницы не вошло в круг классических авторов конца XIX в. и было прочно забыто.

Журнал «Вестник Европы» в России в 60 – 70-х гг. XIX в. являлся старейшим и авторитетнейшим печатным органом, который вел свою историю с 1802 г. Первым его редактором был Н.М. Карамзин (1766 – 1826). К моменту публикации повести Назарьевой главным редактором был историк, профессор Петербургского университета Михаил Матвеевич Стасюлевич (1826 – 1911) – яркий представитель либеральной интеллигенции, публицист, активный земский деятель. По числу подписчиков «Вестник Европы» уступал только «Отечественным запискам»

Н.А. Некрасова: к середине 1870-х гг. тираж «Вестника Европы» превысил очень серьезную цифру – 8 тыс. экземпляров.

География распространения журнала неуклонно росла, далеко выходя не только за границы Санкт-Петербурга, но и России. Его запрашивали земские органы, городские общественные библиотеки. Особенностью данного журнала являлось то, что он изначально ориентировался не только на «простого читателя», но главным образом – на читателя, имеющего отношение к властным кругам России, будучи не чисто литературным, но литературно-политическим изданием.

Наряду с художественными произведениями, изрядную часть журнала составляли материалы по проблемам законодательства, политической истории, международных отношений России, социальной жизни и образования. Они определялись как программные статьи «Вестника Европы» и составляли его политическую и эстетическую позицию. Сквозной мыслью, пронизывающей все эти материалы, являлось постоянное сравнение данных сфер человеческой жизни в Европе и России с уклоном в пользу безусловной правоты и цивилизованности европейского примера, которому негласно (а подчас и гласно) предлагалось подражать.

Социально-политическая направленность журнала серьезно влияла на отбор литературных произведений, принимаемых к печати, поскольку как социально-политическая установка, так и художественно-эстетическая полемика журнала так или иначе отражала особенности социально-политического противостояния в стране. Редакция подразумевала, что искусство является своеобразным «идеологическим инструментом» социальной трансформации личности. Поэтому литературные произведения располагались на страницах «Вестника Европы» вполне определенным образом, будучи вписанными в некую «рамку», создаваемую публицистикой, что порождало строго определенный контекст их восприятия читателем.

Именно в этих принципах редакционной политики «Вестника Европы», видимо, и следует искать причину того, что повесть никому не известной молодой женщины, в художественном отношении не имеющая особенных достоинств, как отмечали многие критики того времени [3, с. 2] (В.П. Быков, А.А. Измайлов), но зато крайне острая по социально-политической тематике, попала в журнал и стала дебютом Назарьевой в литературе. Косвенно это подтверждается двумя вещами: контекст, в котором оказалась повесть Назарьевой, попавшая в один номер с «Парижскими письмами» Эмиля Золя, пьесой «Горе-злосчастье» В.А. Крылова (с ее проблемой униженного положения «маленького человека» – мелкого чиновника), обширным обзором «Наука и литература современной Англии» А. Рвьяяг, где несколько страниц посвящено женскому литературному труду, и большой статьей о проблемах «образования рабочего класса» П. Артамонова, а также тот факт, что никогда больше ни одно произведение Назарьевой, при всей ее растущей известности, не было опубликовано на страницах «Вестника Европы».

Мы знаем, что в первом издательстве, куда она обратилась (в каком, писательница не указывает), рукопись у нее не приняли [4, с. 113]. Будучи к тому моменту матерью троих детей и предельно нуждаясь в деньгах, она пришла в «Вестник Европы» испуганной барышней: «В это мгновенье подошел сам редактор! – Рукопись? Позвольте… Маленькая вещь? Хорошо. Оставьте, отрывисто сказал он и, взяв рукопись, передал ее секретарю. <…> Редактор пожал плечами, как бы говоря, что неизвестно еще, пригодится ли вещь. <…>. – За ответом зайдите, ну… месяца через три. Так, в начале ноября. <…> – У нас рукописей такая масса… Вернулась я домой совершенно разочарованная. <…> Ждать три месяца, долгих три месяца! <…> Теперь мне особенно ясно представлялась вся дерзость моего поступка и неизбежность последствия. “В такой журнал отдать свою первую вещь, ни с кем не посоветовавшись! Да я, может быть, там ошибок грамматических наделала, запятые поставила не на место, в неокончательных наклонениях наврала!” – терзалась я целый день. <…> На следующее утро вместе с газетами мне подали письмо. <…> Я лениво разорвала конверт и чуть не крикнула от радости. На бумаге со штемпелем редакции стояли драгоценные строки: “Вчера, возвращаясь на дачу, я прочитал Вашу повесть. Она мне очень понравилась. Будет помещена в декабрьской или январской книге. Зайдите поговорить об условиях. Придется переменить заглавие и смягчить кое-что в цензурном отношении”. Только новичок, впервые получающий такое письмо, может понять овладевшее мною чувство радости, счастья и благодарности по отношению к редактору. Вместо трех месяцев, одни сутки, вместо страха – блаженство» [4, с. 115].

П.В. Быков, вспоминая первый литературный опыт Назарьевой, который задал «творческий почерк» писательницы – протокольную очерковость, писал: «Это не была писательница с резкою индивидуальностью, это не был большой художник» [3, с. 1]. Тем не менее критик оценил повесть и подчеркнул, что «роман Назарьевой (П.В. Быков в «Некрологе», посвященном писательнице, называет повесть – романом) <…> прекрасный по форме, идейный, содержательный, с правдивой, жизненной обрисовкой фигур» [3, с. 2]. Иначе говоря – грамотно, в соответствующем контексте поданная издателем повесть «Специалист» оказалась, что называется, на «злобу дня». А «скандальная», «феминистская» актуальная тема способствовала быстрому возрастанию ее популярности, что и «дало ей возможность начать свою литературную карьеру в одном из лучших журналов» [5, с. 1].

Сама тема повести уже являлась своеобразной «социально-политической бомбой». Написанная от первого лица, на две трети представляющая собой, скорее, исповедальную публицистику, нежели собственно художественное произведение, повесть была как бы документальным «протоколом», живым свидетельством реального человека, лично прошедшего через «мытарства» развода (этим, видимо, оправдывалось и художественное несовершенство произведения, неумелость его написания, поскольку на страницах «Вестника Европы» печатались, например, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, и, конечно же, разница качества текстов не могла не поразить опытного читателя уважаемого журнала). Потому читалась она как своеобразное обвинение российской косной действительности, которая своими традициями и устоями мешала столь чаемому социумом освобождению женщины от домашнего рабства, что как нельзя более точно соответствовало тематике «Вестника Европы». Здесь нужно заметить, что для современного исследователя исповедальное творчество Назарьевой именно за счет своей документальности и подробного «протокольного» описания современных автору реалий может послужить ценным историческим свидетельством, и таким образом очевидный недостаток произведения для его современников становится достоинством для последующих поколений.

Повесть явилась весомым аргументом в том затяжном социально-политическом споре, который начался с выходом романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?», и который яростно вело русское общество середины XIX в. К этому моменту российская демографическая статистика неумолимо демонстрирует уменьшение относительного количества рождений и браков и стремительное возрастание числа холостяков и разводов [6, с. 58 – 70]. А.М. Горький, А.В. Амфитеатров, М.А. Кузьмин, М.П. Арцыбашев и многие известные писатели и общественные деятели участвовали в этом споре, уделив «женскому вопросу» и проблеме «распада семьи» немало внимания.

Из биографии писательницы мы знаем, что ее развод был вызван именно соображениями «разума любви» как раз в духе и контексте романа Н.Г. Чернышевского. Затевая развод, Назарьева, вероятно, полагала, что ей удастся построить то «светлое будущее» «новых отношений», которое мнилось ей за страницами романа «Что делать?». Поэтому основным содержанием «Специалиста» являются личные переживания молодой женщины, ставшей жертвой косной и торгашеской русской церковной среды, изображенной в повести со всем максимальным, которое только возможно, сгущением красок. Героиня Клавдия Васильевна подробно описывает каждое свое переживание от столкновения с этой самой средой, а все остальные персонажи являются как бы иллюстрацией, фоном к ее переживаниям: «…не зная жизни, людей, далеко от родных и знакомых, в совершенно чужой для меня местности, двадцати лет от роду, мне пришлось хлопотать и добиваться развода» [2, с. 66]. Практически все участники ее бракоразводного процесса вызывают у нее острое неприятие своей приземленной бездуховностью: «то, на чем я с такой тревогой и болью остановилась, к чему не знала, как приступить, как еще решиться даже, тому на житейском рынке была уже цена. Был спрос, предложение, словом, настоящая, будничная сделка» [2, с. 65]. Данная цитата выражает всю идею этого произведения, определившую «подачу» для читателя и типов (как таковых образов в повести нет) действующих лиц – об этом свидетельствует и сама писательница, периодически рассыпая в повести следующие определения: «типичная голова стряпчего» [2, с. 73], «типичная голова священника» [2, с. 82] и так далее.

В XIX в. и вплоть до революции 1917 г. семейные отношения целиком находились в компетенции церкви. Именно поэтому разводом героини занимается консистория и ее служащие. Возможных причин для развода в те времена существовало всего три: «прелюбодеяние; неспособность к брачному сожительству, если она оказалась прирожденной и добрачной; безвестное отсутствие одного из супругов в течение пяти лет; применение к одному из супругов, в качестве наказания, лишение всех прав состояния» [7, с. 162 – 163]. Сюжет «Специалиста» предельно документален: он представляет собой последовательное описание процедуры развода, через который проходила женщина, решившаяся оставить семью. «Я думаю, все узнаешь, когда походишь столько, сколько я походила! Вот уж никому не желаю перенести то, что мне довелось» [2, с. 63–94], – с горечью бросает Погребова, одна из героинь Назарьевой.

Документальность подчеркивается и самым началом повести: «Я прочла в газетах: “Из ведомости о бракоразводных делах за 186 год видно, что всех браков расторгнуто 1,023; из них: 15 за неспособностью; 80 по безвестному отсутствию; 247 за ссылкою одного из супругов и 681 за прелюбодеяние”... – прочла я это, и картины прошлого, одна за другой, невольно, сами собою восстали в моей памяти…» [2, с. 63]. Назарьева в своей повести пользуется первой и самой «основательной» по церковному «реестру» причиной: прелюбодеяние одного из супругов, которое к тому же еще и надо было доказать. Для этого в суд представлялись не менее двух свидетелей, приводимых к присяге и подтверждавших после этого, что факт измены имел место, поскольку добровольное покаяние совершившего измену считалось недействительным. Доказанный факт неверности являлся поводом к разводу, а того из супругов, кто брал на себя вину, предавали семилетней епитимьи [8] и осуждали на «всегдашнее безбрачие» [8]. В «Специалисте» «всегдашнему безбрачию» была подвергнута героиня (как и автор повести – в реальной жизни), поскольку, по ее признанию, для «укорочения» процедуры грех измены она брала на себя: «мой муж не согласится ни за что, – отвечала я, вспоминая ультиматум, поставленный мне моим супругом. – Так что я поступлю так

же, как и вы. Я возьму вину на себя. <…> но ведь это фикция, не более? Все будут знать, что это вымышлено. Это обход» [2, с. 94].

Героине, как и самой Назарьевой, повезло, потому что ее бракоразводный процесс длился всего 9 месяцев (по свидетельству писательницы, «это несчастное дело стоило <…> около шести тысяч рублей» [2, с. 93]), иные же растягивались на годы. К тому же консервативно настроенный социум всерьез осуждал женщину, которая не только совершила прелюбодеяние, но и решалась на развод, поэтому «женщины, опозоренные на суде», лишались права воспитывать детей: «их отдают **правой,** т.е. более сильной стороне [выделено автором – *М.А.*]» [2, с. 86] (данное положение тоже «документировано» Назарьевой в описании «дела» Погребовой, которая лишалась при разводе пятерых детей).

Однако на деле жертвой обстоятельств, как уже было сказано выше, Назарьева не была, и реальной причиной ее развода было реальное прелюбодеяние, скрытое писательницей за сгущенной, концентрированной позицией «жертвы церковного произвола»: «Кому скажу я, как развелась? Кто поверит, что это фикция, необходимость? А между тем все-все посыплется на меня» [2, с. 94]. Результатом этого развода стало то, что «из обеспеченной, даже богатой, жизни я перешла к положению пролетария <…> Мне принадлежало настоящее и будущее, но надо было укрепить его за собою» [4, с. 106]. Находясь под влиянием феминистких настроений, набиравших свою силу в русском обществе второй половины XIX в., будучи убежденной и фанатичной поклонницей творчества и идей Н.Г. Чернышевского, Назарьева всей своей жизнью и всеми своими произведениями будет доказывать читателю (а заодно и самой себе), что модель семейных отношений, предложенная Н.Г. Чернышевским в романе «Что делать?», может быть жизнеспособной.

Однако надежды не оправдали себя. Сам развод, как и успешная публикация написанной по его мотивам повести «Специалист», дали писательнице желаемую свободу, но «светлого будущего» в духе Н.Г. Чернышевского не предоставили. Жизнь оказалась гораздо прозаичнее, возложив на нее тяжелый крест одинокой женщины, воспитывающей и содержащей своим трудом четырех детей.

Бесспорно, произведение «Специалист» принадлежит к тому роду литературы, который современное литературоведение обозначает как «массовую». Ей во всей своей полноте присущи те признаки, которые выделяют исследователи литературы. Так, В.Е. Хализев отмечает, отмечает, что для подобных произведений характерно лишение героев «характера, психологической индивидуальности, “особых примет”» [9, с. 57]. В связи с этим как обязательное качество ученый выделяет наличие «говорящих фамилий»: «Персонажи произведений, которые мы относим к паралитературе, превращены в фикцию личности, в некий “знак”. Поэтому неслучайно авторы бульварных романов так любят значимые фамилии-маски» [9, с. 57]. Это же важное качество массовой литературы подмечает и В.И. Мильдон, добавляя, однако, что «люди во плоти мало значат для паралитературы, она более занята разворачиванием событий, где человеку уготовлена роль средства» [10, с. 50]. Все фамилии героев повести, заменяющие им характеры, именно таковы: Посконин – грубый, грязный; По́гребова — падшая, Лозинский – гибкий, Жох — жулик. Все они, в соответствии с фамилиями, «написаны» однообразно-монотонными, «масочными» чертами. Таковыми фамилии будут во всех произведениях Капитолины Назарьевой на протяжении всех 20 лет ее творческого пути.

Еще одним характерным свойством массового литературного продукта современное литературоведение считает «динамично развивающееся действие» [9, с. 58], т.е. сюжет, который призван «убедить читателя в достоверности изображаемого» [9, с. 58]. Действие в повести «Специалист» строится на чередовании разных картин или сценических диалогов, между которыми следуют конспективные пересказы произошедших событий. Примечательно, что каждая подобная картина могла бы стать «каркасом» для развития отдельного сюжета. Но именно документализм писательницы, как уже было отмечено, пришелся как никогда кстати для читающей «Вестник Европы» публики. В соответствии с тем, что подобная «формульная, тяготеющая к стереотипам» литература «выражает “эскапистские переживания” человека, отвечая потребности <…> уйти от жизни с ее однообразием, скукой и повседневным раздражением» [11, с. 44 – 45], мы видим в повести и реального «главного героя» – переживания самой героини.

Внутри массовой литературы исследователи выделяют особую область – беллетристику, отмечая ее как «срединную» [9, с. 58] (примечательно, что современники, видя издержки литературного творчества Назарьевой, тем не менее всегда отмечали, что это хорошая беллетристка [12, с. 138]). Подобный вид литературы тоже склонен к «мелодраматическим эффектам и нередко сбивается на литературные штампы» [9, с. 59], что, по мнению исследователей, значительно компенсируется тем, что беллетристика активно откликается «на “злобу дня”, воплощающая веяния “малого времени”, его заботы и тревоги, значима не только в составе текущей словесности, но и для понимания истории общественной и культурно-художественной жизни прошлых эпох» [9, с. 60]. Как мы видим, главной целью Назарьевой было создание «идейного» произведения, которое в соответствии со своей социально значимой актуальностью и попало в «Вестник Европы».

Будучи искусственно «притянутыми» к социально-политической идее, произведения Назарьевой и впоследствии заведомо утрачивали психологическую достоверность, реальную жизненную логичность, заставляя писательницу «громоздить» все более невероятные подробности жизнеописаний своих героев, чтобы хоть как-то сводить концы с концами задаваемых сюжетов. Потому сложно оценивать эти произведения с художественной точки зрения, – скорее, широкой популярностью у читателей они пользовались за счет того, что «попадали» в русло актуальных общественно-политических настроений общества того времени.

Однако для современного исследователя литературы «Специалист» Назарьевой, по сути, является своеобразным документальным пособием по истории быта и нравов того времени. В этом смысле повесть писательницы полностью отвечает мнению М.Е Салтыкова-Щедрина, который полагал, что в «этом случае литература составляет, так сказать, достоверный документ, на основании которого всего легче восстановить характеристические черты времени и узнать его требования. Следовательно, изучение подобного рода произведений есть необходимость, есть одно из непременных условий хорошего литературного воспитания» [13, с. 455].

Но общественно-политические настроения общества непостоянны, социальные идеи стремительно сменяют друг друга. Невзирая на то, что публикация первой повести Назарьевой «Специалист (Страница из женской жизни)», появившаяся в «Вестнике Европы», одном из самых старых и авторитетных российских журналов, сразу же принесла ей значительную известность и была тепло принята критикой, которая как главное ценное качество текста неизменно отмечала идейность, новизну и актуальность избранной писательницей тематики, именно из-за устаревания заложенных в произведения «социально-политических идей после своей смерти в 1900 г. Назарьева, столь востребованная читателями при жизни, была прочно забыта уже своими современниками. Произведения же ее сегодня — это, прежде всего, бесценный документальный акт ушедшей эпохи, бесспорно представляющий интерес для исследователя, занимающегося историей литературы.

Библиографический список

1. Назарьев В.Н. Воспоминания «История моего несчастья» и письма Н. *Российский государственный архив литературы и искусства*. Ф. 353. Оп. 1. Ед. хр. 2.
2. Никулина К. (Назарьева К.В.) Специалист (Страница из женской жизни). *Вестник Европы*. 1879; № 1: 63 – 94.
3. Быков П.В. Некролог. К.В. Назарьева. *Биржевые ведомости*. 1900; № XII: 2.
4. Назарьева К.В. Первые шаги. Из воспоминаний писательницы. (1872 – 1892 гг.). *Вестник всемирной истории*. 1900; № 9: 106 – 128.
5. Измайлов А.А. Некролог. Памяти К.В. Назарьевой. *Биржевые ведомости*. 1900; № XII: 1.
6. Бондарская Г.А. Изменение демографического поведения Российских семей за 100 лет. *Мир России*. 1999; № 4: 58 – 70.
7. Гончаров Ю.М. *Купеческая семья второй половины XIX – начала XX века*. Москва: Институт этнологии и антропологии РАН, 1999: 162 – 163.
8. Дело о расторжении брака Штаб Ротмистера Валериана Никанорова Назарьева с женою его Капитолиной Валерьяновной за прелюбодеяние ее. *РГИА*. Ф. 796. Оп. 155. Д. 466. Ед. хр. 4.
9. Хализев В.Е. *Теория литературы*: учебник. Москва: Высшая школа, 1999: 57 – 60.
10. Мильдон В.И. Беседы о паралитературе. *Вопросы философии*. 1972; № 1: 50.
11. Кавелти Дж. Изучение литературных формул. *Новое литературное обозрение*. Москва, 1996; № 22: 44 – 45.
12. Амфитеатров А.В. *Женское настроение*. Санкт-Петербург: Лань, 2013.
13. Салтыков-Щедрин М. Е. Собрание сочинений: в 20 т. АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом). *Критика и публицистика. 1856 – 1864*. Москва: Художественная литература, 1966; Т. 5: 455.

References

1. Nazar'ev V.N. Vospominaniya «Istoriya moego neschast'ya» i pis'ma N. *Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva*. F. 353. Op. 1. Ed. hr. 2.
2. Nikulina K. (Nazar'eva K.V.) Specialist (Stranica iz zhenskoj zhizni). *Vestnik Evropy*. 1879; № 1: 63 – 94.
3. Bykov P.V. Nekrolog. K.V. Nazar'eva. *Birzhevye vedomosti*. 1900; № XII: 2.
4. Nazar'eva K.V. Pervye shagi. Iz vospominanij pisatel'nicy. (1872 – 1892 gg.). *Vestnik vsemirnoj istorii*. 1900; № 9: 106 – 128.
5. Izmajlov A.A. Nekrolog. Pamyati K.V. Nazar'evoj. *Birzhevye vedomosti*. 1900; № XII: 1.
6. Bondarskaya G.A. Izmenenie demograficheskogo povedeniya Rossijskih semej za 100 let. *Mir Rossii*. 1999; № 4: 58 – 70.
7. Goncharov Yu.M. *Kupecheskaya sem'ya vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka*. Moskva: Institut `etnologii i antropologii RAN, 1999: 162 – 163.
8. Delo o rastorzhenii braka Shtab Rotmistera Valeriana Nikanorova Nazar'eva s zhenoyu ego Kapitolinoj Valer'yanovnoj za prelyubodeyanie ee. *RGIA*. F. 796. Op. 155. D. 466. Ed. hr. 4.

9. Halizev V.E. *Teoriya literatury*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1999: 57 – 60.
10. Mil'don V.I. Besedy o paraliteratur*e*. *Voprosy filosofii*. 1972; № 1: 50.
11. Kavelti Dzh. Izuchenie literaturnyh formul. *Novoe literaturnoe obozrenie*. Moskva, 1996; № 22: 44 – 45.
12. Amfiteatrov A.V. *Zhenskoe nastroenie*. Sankt-Peterburg: Lan', 2013.
13. Saltykov-Schedrin M. E. Sobranie sochinenij: v 20 t. AN SSSR, IRLI (Pushkinskij Dom). *Kritika i publicistika. 1856 – 1864*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1966; T. 5: 455.

Статья поступила в редакцию 01.05.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-396-397

***Reshetova O.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vip.reshet.2015@mail.ru*
***Prominskaya O.I.**, senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: perepelica-olga@mail.ru*

MODELING OF SITUATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE (BY THE SITUATION WITH A SEMANTIC COMPONENT OF "SATURATION"). The traditional semantic analysis is based on a commonsense ontology of the types of phenomena found in the world: things, properties, actions, etc. This commonsense ontology is a controversial issue in linguistic as well as philosophical semantics, where neither surface verbs nor adjectives denote individual entities. More recently, philosophers argued that verbs, at least action verbs, must be allowed to refer to events and the theory of situation semantics actually encourages one to speak of different ontological types such as actions and properties. Linguistic structure is sensitive not only to the "objective" character of a situation, as represented more or less by the lexical semantics of a root, but also to the way the speaker conceptualizes or perceives the situation. This can be called the conceptualization of a situation, a view of linguistic structure propounded by Fillmore, Lakoff, Talmy, Langacker and others.

Key words: **cognitive function, situation, conceptualization of situation, frame, saturation, satiation, semantic component, modeling.**

***О.П. Решетова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vip.reshet.2015@mail.ru*
***О.И. Проминская,** ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: perepelica-olga@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ СО СМЫСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ «НАСЫЩЕНИЕ»)

В данной статье речь идет о концептуализации ситуации со смысловым компонентом «насыщение» и её репрезентации в английском языке. Осознание говорящим ситуации составляет необходимое условие нашей способности к пониманию связанных между собой слов, то, что может быть названо «концептуализацией ситуации». Это ситуация мыслится как своего рода «единица», имеющая определённые контуры, выражающаяся определенным результатом и связывающаяся с величиной изменения определенных параметров, что выражается в наступлении новой ситуации. Множественность семантического описания воплощает когнитивные структуры в языке, категоризация чувственного опыта лежит в основе семантической эквивалентности единиц русского и английского языков. На протяжении всей своей истории язык представляет собой непрерывный поиск оптимальной передачи, физического воспроизведения ментального.

Ключевые слова: **когнитивная функция, ситуация, концептуализация ситуации, фрейм, сатурация, насыщение, смысловой компонент, моделирование.**

Язык – это лишь небольшая часть того целостного явления, которое мы стремимся познать. Он относится к числу наиболее характерных типов когнитивной деятельности человека, среди его функций одной из важнейших является когнитивная, то есть речь идет о взаимоотношении языка, сознания и действительности. Язык как посредник связывает сознание и действительность, он осуществляет связь между сознанием человека в его познании действительности, на которую нацелена деятельность человека. В пределах ограниченной ситуации можно установить и объяснить способы взаимодействия между компонентами ситуативного пространства за счет объяснительных конструктов, в качестве которых выступают когнитивные структуры и мыслительные категории, ибо «открывается всё то, что является предметом познания и высказывания», всегда окруженные мировым горизонтом языка [1, с. 520]. Изучая тот или иной язык, исследователь сталкивается с «эффектом присутствия»: он видит реально, что и как было «схвачено» тем или иным языком, это знание о мире.

В данной статье речь пойдет о концептуальной модели ситуации с семантическим компонентом «полного насыщения» и её языковом представлении в английском языке. Осознание говорящим ситуации составляет необходимое условие нашей способности к пониманию связанных между собой слов, то, что может быть названо «концептуализацией ситуации», «to express the relation between a lexical root and the piece of the world, partial situation, etc., that the lexical root is naively considered to «mean» [2, с. 38]. Говорящий предлагает свое видение ситуации, представленной в объективной картине мира. Нас интересуют семантические функции языковых форм в их отношении к смысловому содержанию текста, то, о чём говорит «смысл текущего текста» [3, с. 43], что конструируется в памяти на основе языковых данных. Это ситуация мыслится как своего рода «единица», имеющая определённые контуры, выражающаяся определенным результатом и связывающаяся с величиной изменения определенных параметров, физических и эмоциональных состояний объектов, что выражается в наступлении новой ситуации. В объективной действительности сознанием выделяются материальные объекты как постоянные элементы реальности и изменения их состояний, то, что и образует ситуацию. В результате координирования объектов и их физических и эмоциональных состояний образуется ситуация. Ситуация – это часть действительности, представленная в языке. С точки зрения исследования процесса понимания необходимо обратиться к теории фреймов как структуры знаний, конструкции знаний о стереотипной ситуации [4].

Понятие «сатурации» – полного насыщения, удовлетворения или пресыщенности субъекта произведенным действием напрямую связано с мыслительной категорией количества. Внутри этой категории выделяется величина как результат измерения интенсивности непрерывного количества, как отражение некоторых основных свойств самой объективной действительности, «количественная разница, или разница в интенсивности, является одной из тех общих категорий, в которые мы вводим любые объекты нашего восприятия или нашей мысли» [5, с. 12]. Фрейм связан с понятием границы (предела), отделяющей внутреннюю часть от внешней, и в этом плане представляет выход объекта из заданных ему его собственных границ или же движущийся объект остается в заданных ему его собственных границах. В основе процессов лежат особенности человеческого восприятия, телесный опыт, отношения между движущимся объектом и ориентиром движения, рассматривающиеся не как разные объекты, а как части одного и того же, где речь идет о смене состояния этого объекта. Психолого-физиологическая часть этого субъекта становится пациенсом действия, производимым самим субъектом [6, с. 226]. Субъект действия воздействует на исполнителя, отношение выражается таким образом: субъект действия (человек) как дух инициирует воздействие на человеческое тело (исполнителя) для своих целей, для себя. В человеке «тело и дух» неразрывны, поэтому конечной целью является изменение положения тела и состояния души – переход к новой ситуации.

Итак, выделяем следующие стереотипные ситуации: субъект получает физиологическое, психологическое наполнение от производимого действия, действие имеет результативность и остается в своих внутренних границах; субъект получает чрезмерное наполнение от производимого действия, действие имеет гиперрезультативность, и субъект выходит из заданных ему границ. В следующих примерах мы можем наблюдать первую ситуацию.

1. After drinking up his tea, Alyosha had a smoke in the warmth near that stove and once again went out to the banya.
2. "Nastya", I said. Let's go down to the Volga, I'll sing and grind the organ, and you can dance. That way we'll see our field of the Volga.
3. "I've had an eyeful of these who won't talk, you know."
4. "Well, Lizaveta Grigorievna… I've seen your Berestov, I had a good look at him".
5. Pantelei danced to his heart's content and then calmed down.
6. Thinking over my father's character in later life, I came to the conclusion that he had other things beside me – and our domestic life – to think of, his heart was in something quite different, something which he enjoyed to the full.
7. We returned home, having chattered to our heart's content with a feeling of satisfaction, as if we had accomplished something successfully.

Семантическое содержание сочетаний *to one's heart content, one's fill, full of, to be quite full*, а также слов: *enough, fill, a lot, plenty, eyeful, good* позволяют отраз-

ить компонент «полного удовлетворения/достаточности», но не переутомления от действия. Данные предложения обозначают переход субъекта от физического насыщения к психологическому удовлетворению, комфорту, что проявляется в положительных эмоциях, зримо: хорошее настроение, улыбки, радость. Агенс в результате перцептивных, мыслительных усилий пришёл к успешному результату в фокусе его действий – получение результата.

Другая картина наблюдается в предложениях, представляющих вторую ситуацию.

8. Andrei spent the night at Sergei's. They drank themselves senseless. They spent all of their money on vodka and borrowed some money from somebody else till payday.

9. "We ate and drank the foaming wine till we were stuffed up to eyes".

10. "I don't want to serve anybody anymore. I've fought more than enough for my age…"

11. "These writer-fellows are like sponges…If they look at life for a long time it gives them the mystery.

12. Grigory was overjoyed, smoked until he was nearly sick and had his first sound sleep.

13. "Well, I stole two kopeks, bought a watermelon and gorged myself up on it. I ate so much that I fell ill right off"

14. "Worked out, eh?" said the soldier with a bitter shape of his head."

15. He thought of drinking like a fish, but it turned out the otherwise. He became sober with each wine-glass and his thoughts became more clear.

В вышеприведенных примерах (8 – 15) смысловой компонент «насыщение» приобретает отрицательный оттенок «до крайности/до переутомления», действие приобретает отрицательную гиперрезультативность, приводящую субъект к нежелательному состоянию, например, fell ill, give them the misery – к состоянию болезни, тоски. Во всех этих случаях элемент сверх длительности действия и сверх количественного проявления действия связан с внешними средствами: *long enough, more than enough, for a long time, quite enough, tediously long time* – придаточным предложением с союзами *till, that*, оксюморонным сочетанием *pretty rough,* в результате чего субъект входит в новое состояние – крайней усталости: to play for a long time – to be tired with playing, to have a long walk – to make oneself tired with walking, to work for a long time – to be tired by work.

Схема развития ситуации представлена следующим образом:

1. «Напиться» – осознанно, намеренно, действовать через знание, постигнутое собственным опытом. Пить – не только пьянеть – это процесс поиска сообщества, истины, веры, присоединение к всемирной душе, переход в третье измерение, быть затянутым в воронку пустоты, убежать как можно дальше от своих проблем.

2. «Напиться» – ненамеренно, вне сферы сознательного контроля, случайно.

3. «Напиться» – осознанно, намеренно, но желаемый результат не достигнут. Так, тот, кто действует – это агенс, на что направлено действие – это пациенс, то – к чему стремится агенс – это цель (goal). Когда мы используем какое-либо языковое выражение, мы отталкиваемся от перспективы, налагаемой на ситуацию: drank themselves, drank the foaming wine till we were stuffed up to our eyes – a > g; drank like a fish, but it turned out otherwise – a > p; tongue was dry and wanted to drink – p > g. Когда мы выбираем то или иное языковое выражение, в нашем сознании активизируется сцены или образы о том опыте, в контексте которого данное выражение выполняет описательную функцию. Язык типизирует некоторые ситуации, например, включая агенс в объект в состав глагола «to drink», требует объект с признаком «жидкость», и поскольку раз и навсегда известен, он может не выражаться, выявляясь с помощью наших знаний.

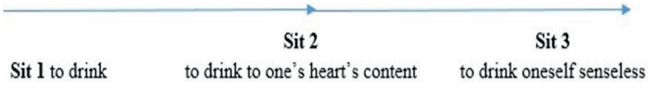


Рис. 1. Фазы ситуаций

Данные ситуации могут быть разложены на три фазы: предситуативная фаза (предшествующее состояние – антецедент) – сама фаза ситуации (изменение) – постситуативная фаза (последующий результат – консеквент). Все фазы ситуаций находятся в отношениях взаимосвязанности и взаимозависимости.

Эти «агенсно-пациенсные» предложения имеют следующий набор свойств:

1) агенс как инициатор действия переходит в новое состояние;

2) психолого-физиологическая часть субъекта (пациенс) получает воздействие, на нее направлено действие;

3) изменение состояния пациенса – это результат воздействия агенса;

4) воздействие агенса может быть намеренным или ненамеренным;

5) агенс возможно контролирует или не контролирует своё воздействие;

6) агенс инициирует действия, пациенс – это объект процесса, энергии агенса;

7) это одно событие, имеющее несколько фаз: начало процесса – продолжение – результат (начать пить – пить – напиться в достаточной мере – напиться сверх меры; существует пространственно-временное пересекание между действием субъекта (агенса), изменением объекта (пациенса), изменением агенса);

8) агенс (дух) применяет своё тело (пациенса);

9) изменение состояния агенса видно.

За действиями агенса стоит система знаний «нужд и потребностей», скрытых мотивов. Суть этих знаний направлена на достижение некоторой цели, а эта цель – принадлежность индивидуума. Цель становится индивидуумом, она определяет его сознательные действия, то, что ему нужно, требуется, необходимо.

Метафорически, представив человеческое тело как вместилище, сосуд, мы можем интерпретировать действие «drank till we were stuffed up to our eyes» как пить в таком количестве, что из ушей полилось, напиться по ноздри, до бровей; «накуриться» – курить столько, что дым из ушей пошёл; «насмотреться» – смотреть так долго, что слёзы полились; «наесться» – есть много, по глаза. Анализ текстового материала позволяет сделать вывод о том, что в языке мы сталкиваемся не с самой «реальной действительностью», а с конструированием этой действительности. Одна и та же ситуация может рассматриваться под разным интерпретационным углом, по-разному представлена в языке «в зависимости от того, на что обращено внимание, каково направление умственной деятельности» [7, с. 36]. Выбор выражения и понимания мотива этого выбора для отражения ситуации зависит от знаний и реальных намерений индивида – «возможность описать «одно и то же» по-разному», отразив в самом «одном и том же» разные детали, свойства, признаки или особенности» [8, с. 8].

Множественность семантического описания воплощает когнитивные структуры в языке, категоризация чувственного опыта лежит в основе семантической эквивалентности единиц русского и английского языков. На протяжении всей своей истории язык представляет собой непрерывный поиск оптимальной передачи, физического воспроизведения ментального. Однако знания, используемые при его декодировании, не ограничиваются знаниями о языке, в их число входят также знания о мире, социальном контексте высказываний, умение извлекать хранящуюся в памяти информацию.

Библиографический список

1. Гадамер Х. *Истина и метод*. Москва: Прогресс, 1988.
2. Croft W. *Syntactic Categories and Grammatical relations: the Cognitive Organization of Information*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991.
3. Селезнёв М.Г. *Моделирование языковой действительности в интеллектуальных системах*. Москва: Наука, 1987.
4. Fillmore Ch.J. *Frames and the semantics of understanding – "Quaderni di semantica"*. 1985; Vol. 6, № 2.
5. Туранский И.И. *Семантическая категория интенсивности в английском языке*. Москва: Высшая школа, 1990.
6. Лебедева Н.Б. *Полиситуативность глагольной семантики (на материале префиксальных русских глаголов)*. Томск: Издательство Томского государственного университета, 1999.
7. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Прогресс, 1993.
8. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке). *Известия АН*. Серия литературы и языка. 1999; № 5-6: 3 – 12.

References

1. Gadamer H. *Istina i metod*. Moskva: Progress, 1988.
2. Croft W. *Syntactic Categories and Grammatical relations: the Cognitive Organization of Information*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991.
3. Seleznev M.G. *Modelirovanie yazykovoj dejstvitel'nosti v intellektual'nyh sistemah*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Fillmore Ch.J. *Frames and the semantics of understanding – "Quaderni di semantica"*. 1985; Vol. 6, № 2.
5. Turanskij I.I. *Semanticheskaya kategoriya intensivnosti v anglijskom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. Lebedeva N.B. *Polisituativnost' glagol'noj semantiki (na materiale prefiksal'nyh russkih glagolov)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 1999.
7. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Progress, 1993.
8. Kubryakova E.S. Semantika v kognitivnoj lingvistike (o koncepte kontejnera i formah ego ob`ektivacii v yazyke). *Izvestiya AN*. Seriya literatury i yazyka. 1999; № 5-6: 3 – 12.

Статья поступила в редакцию 08.04.21

УДК 811.512 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-398-400

Akhmatova F.Kh., *senior teacher, Karachai-Cerkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

SENTENCE AS A COMPONENT OF PARAGRAPH (ON THE MATERIALS OF KARACHAI-BALKAR LANGUAGE). The article examines such an urgent problem in the Turkic linguistics today, as the role and place of a sentence in a paragraph. The work considers a paragraph as a syntactic unit in a whole text. As a result of studying the text. The researcher notices that it includes several parts, which have several structural symptoms. The work tells not about the syntactic component of the whole creation, but only about the component of its extracts. The term "paragraph" is used in this sense to depict an established type of overphrasal unity, considered as a syntactic unit larger than a sentence. The sentences in a paragraph are characterized by a number of features that play the role of constituent parts of the paragraph in it. They also include functional differences that are characteristic in the paragraph to some of its components.

Key words: **paragraph, sentence, communicative unit, macro context, judgment.**

Ф.Х. Ахматова, *ст. преп., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: ahmatova123@yandex.ru*

ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ АБЗАЦА (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается такая актуальная на сегодняшний день проблема в тюркском языкознании, как роль и место предложения в абзаце. В данной работе мы будем рассматривать абзац как синтаксическую единицу в цельном тексте. В результате изучения текста мы увидели, что в него входит несколько частей, у которых несколько структурных симптомов. Итак, мы можем рассуждать не о синтаксической составляющей всего творения, а только о составляющей его отрывков. Выражение «абзац» используется в нашем исследовании как раз в таком смысле для изображения установленного вида сверхфразового единства, рассматриваемого как синтаксическая единица больше предложения. Предложения в абзаце характеризуются рядом особенностей, которые выполняют в нем роль составляющих абзаца. Они включают и функциональные отличия, характерные в абзаце некоторым его составляющим.

Ключевые слова: **абзац, предложение, коммуникативная единица, макроконтекст, суждение.**

Выделяются некоторые варианты составляющих абзаца в соответствии с их расположением в тексте: начальные, срединные и конечные. С местом взаимосвязаны роль и действия, которые эти составляющие осуществляют в абзаце.

Иным фактором, воздействующим на специфику функций некоторых составляющих, является тип смысла абзацев, где они использованы: включает ли абзац свежую тему, продолжает ее изложение или же заканчивает изложение темы, принятое в предшествующих абзацах. В разнообразных по типу своего смысла абзацах действия одних и тех же его составляющих могут быть разными.

Еще одно подтверждение наличия определенных закономерностей в построении абзаца дает анализ объема абзаца в произведениях разных авторов. Данный объем обусловливается персональной повадкой литератора, его любовью к кратким или продолжительным абзацам, видом формулируемого определенным абзацем высказывания, а еще – стремлением узнать вероятность и частоту применения абзацев различного объема разнообразными авторами.

Некоторые беспристрастные случайности видов абзаца определены также спецификой действующей манеры, жанра, ее воздействием. В частности, установленные случаи определяют строй абзаца в научной манере и в художественной литературе. Газетный абзац не может из-за различий этого действующего слога соответствовать габаритам книжного абзаца. Немногословность объема абзаца – один из отличающих симптомов, по которому текст противостоит творениям обычных, «широких» жанров художественной литературы.

Вместе с беспристрастными факторами установленная роль в подчеркивании абзацев, в выделении их граней на самом деле принадлежит и индивидуальным моментам. Но их присутствие при разделении абзацев друг от друга не убирает присутствия у абзацев множества беспристрастных примет, которые преобладают над ними.

Признаки абзаца как сверхзвуковой единицы не могут выводиться из признаков предложения как другой самостоятельной коммуникативной единицы. Сравнительное изучение отдельного суждения, действующего как независимая речевая единица, и суждения как составляющего абзаца представляет, что их приметы во многом не одинаковы [1, с. 34].

Причина, обусловливающая данное явление, состоит, прежде всего, в том, что с функцией предложения в макроконтексте «связаны особые структурные черты и грамматические значения, знаменующие новое качество этой синтаксической единицы» [1, с. 10].

Вместе с частями грамматических смыслов и структурных мгновений суждения, абсолютное осуществление которых случается в тексте, можно обозначить и такие, которые реализовываются и в суждении как единица специальной величины, и в суждении как части макроконтекста целиком, но осуществляются по-разному.

Обозначенные отличия симптомов суждения как самостоятельной единицы и суждения в макроконтексте относятся, прежде всего, к [2, с. 38]:

1) интонационному узору;

2) позициям жизненного разделения;

3) типу некоторых грамматических категорий;

4) определению постоянных и переменных составляющих;

5) значимой семантике.

Одним из существенных аспектов действующей характеристики составляющих абзаца, объединенным с их убеждениями и отличиями смысла абзацев, является вид их значения.

Сцепление же предложений-составляющих, как одна из отличительных черт состава абзаца, изучено и обрисовано в особой литературе детальнее по сравнению с прочими особенностями абзаца. Рассмотрение исследования данного явления в макроконтексте позволяет подчеркнуть некоторые направления:

1. Изучение соединения двух коммуникативно размещенных независимых суждений, выделенных из макроконтекста, без их влияния на смысловое значение абзаца.

2. Анализ соединения суждений в макроконтексте, учитывая их взаимоотношения со смыслом абзаца.

Различен и взгляд к типу, изображения соединения суждений в макроконтексте. Некоторые литераторы исследуют только взаимоотношения между смыслом суждений, игнорируя разные виды связей между ними, а иногда даже отвергая присутствие таких.

Вероятность совершенного обнаружения особенностей некоторых составляющих, включая тип их соединения друг с другом, только в абзаце осознается многими авторами, которые таким образом изучают подобный аспект сверхфразовых единиц [2, с. 19].

Но и при таком проведении исследования соединения суждений в макроконтексте оно иногда проводится односторонне. Также подвергается анализу соединение коммуникабельных пар независимых суждений, выделенных из содержания: абсорбируются разнообразные по своему типу орудия касательства этих суждений и обрисовываются варианты, при содействии которых эта согласованность реализовывается. Рассмотрение же взаимоотношений, появляющихся между независимыми суждениями во время их согласованности в макроконтексте, при этом, как правило, совсем не производится, иногда только упоминается мимолетно их присутствие.

По противоположной концепции, взаимоотношения между завершенными суждениями в тексте не могут быть тождественными с взаимоотношениями, которые учреждаются внутри составных предложений. Они лишь в большей или меньшей степени похожи на них, но это качественно новые взаимоотношения [3, с. 78].

Сравнение взаимоотношений между частями сложносочиненного предложения и предложениями – составляющими абзаца говорит о том, что они похожи. Но эти схожие по типу отношения осуществляются в обоих случаях в разнообразных устройствах.

Скажем, если взаимоотношения между простыми предложениями сложносочиненного предложения осуществляются внутри одной неделимой языкового строения – сложного предложения, то взаимоотношения между составляющими в макроконтексте проявляются посредством соотнесенности разнообразных языковых строений – некоторых независимых суждений – составляющих данного макроконтекста.

Итак, различия относятся не к смысловой нагрузке самих взаимоотношений, а к методам их формулирования.

Заявляя об отличиях формулировки взаимоотношений внутри сложносочиненного предложения – между простыми и в абзаце – между его составляющими, надобно обозначить, что часто одни и те же взаимоотношения могут быть сформулированы как частями первого, так и соединенными друг с другом независимыми предложениями – составляющими абзаца.

Подробный анализ отношений между простыми предложениями сложносочиненного предложения и между самостоятельными предложениями в абзаце

провел В.И. Запорожцев [4, с. 25]. Он установил ряд ограничений, препятствующих трансформации сложносочиненного предложения в два самостоятельных и двух самостоятельных в одно сложносочиненное при наличии у них аналогичных смысловых отношений.

Рассмотрение типа соединения составляющих абзаца говорит о том, что суждения в абзаце соединены между собой двояко:

– во-первых, они соединены друг с другом семантически, то есть своим содержанием;

– во-вторых, они находятся друг с другом в установленных взаимоотношениях. Семантическое соединение составляющих является «сквозным», то есть все предложения в абзаце соединены друг с другом назначенным содержанием. Подобное отношение может быть названо как «непосредственное». В установленных же смысловых касательствах друг с другом располагаются, обычно, коммуникабельно размещенные составляющие абзаца.

Каждое суждение абзаца сопоставляется, таким образом, с последующим, и в результате этого они также обнаруживаются «соединенными» в единое целое. Подобное соединение составляющих между собой может быть обусловлено как «опосредованная связь».

Ол барыудан бара тургьанлай, боранны шууулдагьаны кьатыш Асланкирни кьулагьына тауш келгенча болду. Адам тауш тюл эсе да Асланкирни кьуандырды. Излеген малчыларын табыб кьойгьанча болуб, арыгьаны кетиб, аллына дженгил силкинди. Тауш дагьыда бир терен джерден, тамагьы буулгьан адамдан чыкьгьанча эшитилди. Джаныуар бла адам болгьаны алкьын белгили тюлдю. Тауш болмай боранны сызгьыргьаны эсе да билмейди. Кьар да кечени бир кесек джарытгьанды. Джуукь джерде кьымылдагьан болса, эслерге да боллукьду. Энди мураты уа тауушну чыкьгьан джанына тартгьадыды [4, с. 162].

«Когда Асланкир был в пути, ему словно послышался шум вперемешку с шумом борана. Асланкир был рад, даже если это не был человек. Словно он нашел фермеров, которых он искал, позабыв об усталости, он с новыми силами продолжил путь. Он вновь услышал звук издалека, словно его издавал обессиленный человек. Человек это или зверь все еще не было известно. Он не мог разобрать, что за звук до него доносился. Выпавший снег слегка освещал дорогу. Поближе можно было заметить, если были бы какие-либо движения».

В данном абзаце все суждения взаимосвязаны друг с другом своим содержанием. А на коммуникативном уровне – соединены друг с другом также и установленными смысловыми взаимоотношениями.

Надо заметить, что интонация занимает значительное место и при присутствии союзов между составляющими абзаца, в особенности, если они многозначны, то есть могут предназначаться выразителями всевозможных взаимоотношений между содержаниями соединяемых ими суждений.

Если лексико-грамматические и фонологические средства предназначаются главным образом для соединения коммуникабельно размещенных суждений в абзаце, то множество словарных и грамматических средств применяется для соединения как коммуникабельно, так и дистантно размещенных составляющих абзаца.

В абзаце иногда наблюдается соединение при содействии каких-либо средств исключительно дистантно размещенных суждений. В прочих эпизодах предназначенные средства соединения связывают в единое целое как коммуникабельно, так и дистантно размещенные составляющие, выступая в качестве средств контактно-дистантных взаимоотношений.

Одним из словарных «орудий» контактно-дистантного взаимоотношения является перечисление. Как и повтор, оно соединяет в цельную цепь как суждения, непринужденно идущие друг за другом, так и суждения, стоящие на расстоянии друг от друга. Наряду с этим все эти суждения совместно, следовательно, и любое из них в отдельности соединены также с суждением, как опережающим перечисление, так и включающим его.

Джылы юйде, пай джепкенлери шууулдай, кьызла бла тепсей танг атдыргьан а джигерликее санала болмаз. Асланкир, бухарберкле, бизни да артхаракь тюртюб, кеслери терге етюб тебсерге, бир джигит боладыла. Кьызла да алагьа ышаргьанча керюнюучендиле [4, с. 166].

«В теплом доме, шурша накрахмаленными платьями, танцевать с девушками не считается чем-то зазорным. Асланкир, отодвинул нас на задний план, те, кто в модных меховых шапках, пройдя в центр, танцуют с девушками. А девушки, улыбаясь, соглашаются с ними танцевать».

Средством связи дистантно размещенных суждений в абзаце может быть риторический вопрос. Отличие структуры и применения обращает его как бы в мостик, соединяющий два дистантно расположенных предложения: предложение, предшествующее риторическому вопросу, и предложение, следующее за ним.

Тотайлагьа кьарагьыз! Аланы мени бла тебретмей нек турадыла? Мен анда эригирме, кьралымда тотайла болмай джарамаз. Мен аланы тебретейим , деб ары чаба тебрегенлей, тыширыула кьушдан кьачхан тауукълача, кау – кауу болдула [4, с. 143].

«Посмотрите на женщин! Почему они не собираются идти со мной? Я не смогу, если не будет женщин в моей стороне. Сейчас я им скажу, чтобы собирались. Но, увидев его, женщины, словно увидев приведение, разбежались».

Чаще всего из имеющихся грамматических возможностей соединения дистантно размещенных суждений в абзаце являются временные виды глагола, представляющие эти действия в однолинейных и многолинейных абзацах. Временные планы, в которых происходит действие в разнообразных суждениях однолинейных абзацев, могут скрещиваться. Суждения или их группы одного времени меняются в этом эпизоде с суждениями прочего временного плана и так далее.

Гырджынланымы бишырликме, огьесе быланымы юйютюрюкме? Мени кьыйналгьанымы атам кермеймиди, джукь нек айтмайды. От мени кюйдюрюрге тебрегенди. Ол адамла кьараб турмай, башны, аякьланы юйютселе уа, мени нек джазыкьсынмайдыла» деб джашчыкь ичинден алай эте кюрешди. Аксакьал а ебкелени джырлата – джырлата, кемюклерин чыгьара, кьаты агьач отда мор этиб алды. … Сау джыйынгьа андан бирер кесекджетдирмеген адамы кьалмады [4, с. 147].

«Мне хлеб печь или же заняться требухой? Почему мой отец не видит, как мне тяжело. Огонь может обжечь меня. Почему бы тем людям не помочь мне, вместо того, чтобы просто смотреть на меня… Аксакал же поджарил на огне говяжью печенку и накормил всех присутствующих».

В больших абзацах, передающих смысл основной и второстепенной строчек, суждения конечной помещаются чаще всего в центральной позиции к суждениям первой. Временные формы, которые помогают соединять дистантно размещенные суждения основной строчки, осуществляют в таких абзацах еще одну деятельность:

– присоединяются к абзацу для взаимоотношений с прочей его частью похожих интерпозиционных суждений второстепенной строчки, содействуя тем самым произведению прозрачного соединения всех его составляющих как составляющих, говорящих в основной строчке, так и составляющих, говорящих во второстепенной строчке [5, с. 58].

Термин «абзац» в данной работе употребляется для объяснения установленного вида сверхфразового единства, анализируемого как синтаксическая единица больше суждения.

В данной работе он не рассматривается в смысле типографского изречения, пунктуационного знака и так далее.

Абзац используется нами только как языковедческий оборот, предназначающийся для пометы одной установленной сверхфразовой единицы в нынешнем иностранном языке, на основе чего проводилось исследование.

Отвержение у абзаца каких-нибудь составляющих симптомов в результате анализа его исключительно как композиционно-стилистической единицы подводит некоторых ученых к выводу о вообще каком-нибудь отсутствии взаимоотношения абзаца с грамматическими единицами.

«Абзац – это семантико-стилистическая категория, не обладающая своей особенной грамматической формой», – пишет М.П. Сенкевич [6, с. 89].

Изучив устройство появления абзаца в изложении, мы подчеркиваем несколько примет, на образовании которых могут быть отделены друг от друга некоторые абзацы. Наравне со смысловыми важнейшую роль здесь играют и структурные приметы.

Обозначим чаще всего наблюдающиеся из этих примет:

1. Замена основной смысловой составляющей абзаца.
2. Формулировка последним составляющим предисловия, результата, следствия, вытекающих из содержания абзаца.
3. Замена места воздействия, клеймимая обстоятельственными словами.
4. Замена периода воздействия, клеймимая обстоятельственными словами.
5. Преходящий сдвиг воздействий, клеймимый модификацией временных форм глагола.
6. Замена заголовка или его части, клеймимая модификацией смысла одной и той же временной формы глаголов.
7. Временной порядок тем или их частей, клеймимых придаточными суждениями с союзами и др. в числе первоначальных составляющих.
8. Противоположение темы предоставленного абзаца теме (или ее части) предшествующего абзаца, клеймимого первоначальным составляющим с союзом.
9. Замена темы или ее части, клеймимая безличным устройством в первоначальной составляющей.
10. Смена отрезка темы, маркируемая указательными местоимениями и др., в обобщающе-указательном значении.

Еще одно подтверждение наличия определенных закономерностей в построении абзаца дает анализ объема абзаца в произведениях разных авторов. Прежде всего этот объем обусловливаться персональным стилем какого-либо автора, его увлеченностью кратким или продолжительным абзацем, видом проявляемого каким-либо абзацем суждения, а также целью узнать в связи с этим вероятность и частоту применения абзацев того или иного объема различными учеными.

Библиографический список

1. Сусов И.П. Предложение и действительность. *Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств.* Калинин, 1990.
2. Запорожцев В.И. *Двухкомпонентные сложносочиненные предложения*. Диссертация …кандидата филологических наук. Пятигорск, 1977.
3. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 1987.
4. Коркмазов К. *Горда бычакъ*. Ставрополь: Карачай-Черкес белюмю, 1974.
5. Ахматова Ф.Х. О соотношении значений многозначного слова (на материале карачаево-балкарского языка). *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. Майкоп: Издательство МГТУ, 2015; № 1: 45 – 49.
6. Сенкевич М.П. *Пособие по развитию речи*. Москва: Просвещение, 1998.

References

1. Susov I.P. Predlozhenie i dejstvitel'nost'. *Kommunikativno-pragmaticheskie i semanticheskie funkcii rechevyh edinstv.* Kalinin, 1990.
2. Zaporozhcev V.I. *Dvuhkomponentnye slozhnosochinennye predlozheniya*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 1977.
3. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 1987.
4. Korkmazov K. *Gorda bychak*`. Stavropol': Karachaj-Cherkes belyumyu, 1974.
5. Ahmatova F.H. O sootnoshenii znachenij mnogoznachnogo slova (na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka). *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Majkop: Izdatel'stvo MGTU, 2015; № 1: 45 – 49.
6. Senkevich M.P. *Posobie po razvitiyu rechi*. Moskva: Prosveschenie, 1998.

Статья поступила в редакцию 01.04.21

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-400-402

Bazorkina Kh.B., *Chief of Scientific-Research Sector, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: havva983@mail.ru*
Barakhoeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ingush Language Department, Ingush State University and Ingush Research Institute of Human Science (Magas, Russia), E-mail: n.barakoyeva@mail.ru*

TO THE QUESTION OF MODAL INDICATORS OF EVIDENTIAL VALUES IN THE INGUSH LANGUAGE. The article examines the problem of the relationship between such linguistic concepts as epistemic modality and evidentiality. The work pays great attention to the question of the degree of knowledge of these categories in natural languages. The methods of transmission of the meanings of epistemic modality and evidentiality are analyzed, and the cases of intersection of the meanings of modality and evidentiality in the Ingush language are also investigated. The connection between the categories of evidentiality and modality can be traced not only in the semantic loads that they carry, but also in the sometimes identical ways of realizing the meanings inherent in the categories of modality and evidentiality. Certain meanings within the semantic zone of evidentiality reveal a modal nature, and some modal indicators carry evidential meanings. The article describes evidential strategies for using modal indicators and modal strategies for using evidential indicators.

Key words: **category, Ingush language, evidentiality, epistemic modality, visibility, source of information, necessity, possibility, probability, probabilative, presumptive evidentiality, miraculous, inferential evidentiality.**

Х.Б. Базоркина*, нач. Научно-исследовательского сектора ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: havva983@mail.ru*
Н.М. Барахоева*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», г. Магас, E-mail: n.barakoyeva@mail.ru*

К ВОПРОСУ О МОДАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

В представленной статье рассматривается проблема взаимосвязи таких лингвистических понятий, как эпистемическая модальность и эвиденциальность. В работе большое внимание уделяется вопросу о степени изученности данных категорий в естественных языках. Анализируются способы передачи значений эпистемической модальности и эвиденциальности. Также исследуются случаи пересечения значений модальности и эвиденциальности в ингушском языке. Связь между категориями эвиденциальности и модальности прослеживается не только в смысловых нагрузках, которые они несут в себе, но и в порой одинаковых способах реализации значений, свойственных категориям модальности и эвиденциальности. Определенные показатели эвиденциальности обнаруживают модальную природу. И некоторые модальные показатели несут в себе эвиденциальные значения. В статье описаны эвиденциальные стратегии использования модальных показателей и модальные стратегии использования эвиденциальных показателей.

Ключевые слова: **категория, ингушский язык, эвиденциальность, эпистемическая модальность, заглазность, источник информации, необходимость, возможность, вероятность, пробабилатив, презумптивная эвиденциальность, миратив, инференциальная эвиденциальность.**

Проблема эвиденциальности в последнее время обращает пристальное внимание исследователей. В результате были описаны основные способы выражения эвиденциальности во многих языках мира. Основными трудами, посвященными данной проблеме, являются работы Уиллета (1998), Плунгяна (2003), Айхенвальд (2004), Козинцевой (1994) [1 – 4] и др.

Понятие «эвиденциальность» происходит от латинского слова «evidential» и подразумевает специальное средство обозначения того, что говорящий или другое лицо были автором или свидетелем высказывания. Также под эвиденциальностью понимается грамматическая категория, выражающая источник информации [5, с. 320].

Сам термин «эвиденциальность» стал известен благодаря статье Якобсона [5], но первое упоминание можно обнаружить в принадлежащем Францу Боасу очерке языка квакиутль, опубликованном в 1911 году [6, с. 43].

Предметом исследования в данной статье является проблема взаимопроникновения и взаимосвязи между категориями модальности и эвиденциальности в системе ингушского глагола.

Объектом исследования здесь являются глагольные формы прошедшего времени ингушского языка.

Актуальность исследования состоит в том, что до сих пор проблема выражения эвиденциальных значений в системе ингушского языка не получила своего достаточного освещения.

Научная новизна состоит в том, что нами анализируются случаи пересечения значений эвиденциальности и эпистемической модальности в системе ингушского глагола.

Одна из наиболее интересных проблем, с которыми сталкиваются лингвисты, изучающие эвиденциальность, – взаимосвязь между категориями эвиденциальности и эпистемической модальности. Существуют различные мнения по этому поводу: от тесной связи между этими двумя категориями до отсутствия таковой вообще. Некоторые лингвистические школы предполагают, что эвиденциальность – это часть эпистемической модальности [1,3,7], другие считают, что это совершенно разные две категории [8]. Кроме того, существует мнение, что эти две категории частично взаимодействуют друг с другом [2].

Прежде всего, на наш взгляд, стоит остановиться на рассмотрении соотношения таких лингвистических понятий, как «эвиденциальность» и «модальность».

Что касается модальности, отметим, что большинство лингвистов определяют ее как функционально-семантическую категорию. При этом различают объективную модальность, выражающую отношение к действительности, и субъективную (эпистемическую, оценочную), в которой реализуется отношение говорящего к сообщаемому. Средствами реализации оценочной (субъективной) модальности могут выступать модальные слова, глаголы, интонация, модальные частицы, порядок слов и др.

Именно с эпистемической модальностью и связывают в языкознании значение эвиденциальности. В лингвистике эвиденциальность рассматривают как в широком, так и узком смысле.

Эвиденциальность в широком смысле понимают как эпистемическую модальность, выражающей уверенность говорящего в достоверности информации, опосредованным или непосредственным свидетелем которой он был или обладал знаниями о ней, или слышал о ней от третьих лиц. Следовательно, эвиденциальность эпистемической модальности несет в себе значения уверенности, сомнения, возможности и необходимости.

Эвиденциальность в узком значении указывает на источник информации [9].

Если модальность – категория универсальная, которая присутствует во всех языках мира, то категория эвиденциальности до недавних пор была «свойственна лишь ограниченному кругу языков. И только в последние годы стала рассматриваться как полноправный элемент универсального грамматического набора» [10, с. 321]. Следует отметить, что сегодня «эвиденциальность рассматривается в языкознании как языковая универсалия» [11].

В ингушском языке проблема эвиденциальности рассматривалась в работах Барахоевой Н.М., Тариевой Л.У. [12; 13], в которых указано на наличие лексических и грамматических средств выражения значения эвиденциальности в ингушском языке. А также в более ранних работах, связанных с исследованием проблем глагола в нахских языках Долакова Р.И., Дешериева Т.И. [14; 15], отмечающих наличие в системе глагольных форм нахских языков наклонений со значениями очевидности и неочевидности (заглазности) действия [15, с. 170].

Обобщая результаты имеющихся исследований по ингушскому языку, можно утверждать, что эвиденциальность находит свое выражение в форме прошедшего времени совершенного или несовершенного вида (формы, передающие эвиденциальное значение очевидности и завершенного или незавершенного действия, образующиеся соответственно от основы настоящего или прошедшего времени глагола при участии аффикса «-ар»: *оал-ар* – «говорил», *аьл-ар* – «сказал», подтверждающий то, что говорящий сам являлся свидетелем событий, лично их наблюдал); перфекта (образуется присоединением аффикса *–д* к основе формы прошедшего времени совершенного вида – *аьнна-д*) и плюсквамперфекта (который образуется путем присоединения суффиксов – *дар (-бар, -вар, -яр)* к основе причастно-деепричастной формы прошедшего времени совершенного вида – *аьнна-д*ар– «говорил, сказал когда-то»). Последние две формы передают значение неочевидности действия.

Мы в своей работе придерживаемся мнения, что эвиденциальность в ингушском языке выражается и в широком, и узком значениях, то есть ингушский язык имеет специальные грамматические средства эвиденциальных значений, указывающих на источник информации, а также и специальные средства для передачи эвиденциальных эпистемических значений, о которых пойдет речь в данной статье. Иногда указанные значения пересекаются в одних и тех же грамматических формах глагола.

По нашему мнению, связь между категориями эвиденциальности и модальности прослеживается не только в смысловых нагрузках, которые они несут в себе, но и в порой одинаковых способах реализации значений, свойственных категориям модальности и эвиденциальности.

Модальные свойства можно обнаружить внутри семантической зоны эвиденциальности. Одним из частых показателей таких связей является связь между эпистемической необходимостью и презумптивной эвиденциальностью [10]. Наличие события, в существовании которого говорящий не имеет возможности убедиться сам (эпистемическая необходимость), но считает событие высоковероятным в силу известных ему причинно-следственных связей (презумптивная эвиденциальность). Различия между презумптивной эвиденциальностью и эпистемической необходимостью заключаются в незначительном смещении акцента с одного компонента на другой. У многих эвиденциальных показателей в языках мира появляются вторичные модальные значения, и, наоборот, вторичные эвиденциальные значения – у модальных показателей [10, с. 485].

Презумптивная эвиденциальность указывает на источник информации (который получен на основании общих знаний устройства мира). Например, в предложении *В это время года должно быть холодно* утверждение о холоде апеллирует не к наблюдению, а к определенным причинно-следственным связям, конкретных наблюдаемых результатов [10, с. 465]. Следовательно, непосредственная информация (презумптивная, инференитвная) содержит в себе значения эпистемической необходимости. В ингушском языке значение непосредственной эвиденциальности передается значениями плюсквамперфекта (*сецавар* – «останавливался»): *Хьехархочунга Тlа- хlирага* ***дiадала дезаш дар*** *тетрадь из бийсанна цагlа хьожарг- волаш*. – «Тагир **должен был отдать** тетрадь учителю, чтобы он вечером проверил».

Кроме того, данное значение передается и формой пробабилатива в ингушском языке*: Лазар* ***кхийтта хургдар*** *цунах цу хана*. – «**Вероятно**, он тогда **заболел**». Неизвестно, имел ли говорящий доступ к фактам, был ли свидетелем события или слышал о нем от третьих лиц, но вероятно, что данное событие могло свершиться на основании наблюдаемых фактов.

В системе ингушского глагола еще одно значение эпистемической модальности, которое имеет связь с эвиденциальными значениями, а именно – со значением непосредственной информации. Так, говорящий делает вывод об описываемых событиях на основе наблюдаемых фактов (показатели инференциальности) имеет схожие черты со значениями эпистемической модальности (говорящий оценивает описываемые события как возможные). Значение эпистемической вероятности в ингушском языке передаются значением пробабилатива. Пробабилатив в ингушском языке оформляется при помощи аналитической формы глагола, образованной от причастно-деепричастной формы или инфинитива и вспомогательного глагола *хила* – «становиться» в форме будущего времени *хургва* – «будет»: *(водаш хурга* – «может быть, пойдет») [12].

Следовательно, эти две категории (эвиденциальность и эпистемическая модальность) независимы, но могут описывать близкие значения: эвиденциальность относится к источнику, а эпистемическваая модальность – к достоверности информации [7; 16; 17].

Следует отметить, что «использование модальных показателей для выражения эвиденциальных значений характерно также для романских и германских языков» [10, с. 487]. В английском языке отсутствуют грамматические средства выражения эвиденциальности (в отличие, например, от ингушского языка), и для этого существует целый набор лексических средств: модальные глаголы, наречия, глаголы чувственного восприятия и т.д. В английском языке модальный глагол необходимости используется в инферентивном контексте, в ингушском языке этот эффект достигается использованием в контексте глагольных аналитических форм и конструкций: *When I returned from the school, the books were back in their box; Ann* ***must has got replaced*** *them*. – «Когда я вернулась домой со школы, книги снова были в коробке. **Должно быть**, Анна **положила** их обратно». Сравните: ***Бийша́ ба́да хургба*** *уж!* – «**Наверное,** они **спят**». В этом случае эпистемическая оценка является личным мнением говорящего (я думаю, что они, должно быть, спят уже), то есть выводы такие сделаны на основе непосредственных наблюдений говорящего: *Наькъ тlа а коа а гуш саг вацар, наггахьа lахаш жlали хозар*. – «На дороге никого уже не было видно, только иногда доносился лай собак». Здесь налицо субъективная эписпемическая оценка и в то же время значения инферентивной эвиденциальности. В случае объективной эпистемической оценки понимание высказывания будет исходить из общественного мнения: Они, наверное, уже спят, так как поздний час, время, когда, в основном, все спят. Так, например, и в следующем предложении: *Говра яц хьа, герз дац хьога, лаьца а латт хьо.* ***Баьсса биса хургба*** *хьа дув*. – «У тебя нет лошади, нет оружия, ты связан. И **пуста, наверное, останется твоя клятва**», говорящий судит о ситуации на основании логических соображений (например, он видит, что у него нет лошади, оружия, он связан, следовательно, он не сможет сдержать слово). Данные значения инференциальности возникают в показателях пробабилатива ингушского языка (*биса хургба* – «останется, наверное»).

Следующим, одним из самых распространенных в ингушском языке видов связи между модальностью и эвиденциальностью является возникновение у эвиденциальных показателей так называемого миративного значения. Это свойственно бинарным эвиденциальным системам, где показатели непрямого доступа уже имеют модальную окраску [10, с. 286 – 287]. Chafe, Nichols (eds., 1986), неоднократно отмечали, что эвиденциальные формы могут выражать удивление, неожиданность для говорящего описываемых им событий. Миративность в дальнейшем была выделена как отдельная семантическая и грамматическая категория, которая основана на противопоставлении информации, уже являющейся частью картины мира говорящего, и информации новой, еще не включенной в картину мира, независимо от ее источника информации [18, с. 40].

Например, в предложении *Говр* ***йигар*** *Зоврбик* ***хиннавар*** [Б.А.] – *«*Увел коня, оказывается, Заурбек». В ингушском языке значения миративности передаются теми же средствами, что и значения эвиденциальности – «аналитическими формами глагола, образованными при участии вспомогательного глагола *хила* – «становиться» в форме перфекта и плюсквамперфекта *хиннад и хиннадар»* [12, с. 256].

Опосредованная информация в ингушском языке выражается специализированными грамматическими аналитическими формами глагола, образуемыми при помощи вспомогательного глагола *хила* – «становиться» в форме перфекта *хиннад* от причастно-деепричастных форм глагола: *оалаш хиннад* – «говорилось когда-то», *аьнна хиннад* – «сказано было когда-то», и в форме плюсквамперфекта *хиннадар: оалаш хиннадар – «оказывается, говорилось когда-то», аьнна хиннадар – «оказывается, сказано было когда-то».* Следует отметить, что в контексте с такого рода формами возможно употребление лишь местоимения третьего лица – *ер, из, ераш, уж* – «этот, тот, эти, те»: ***Тlеххьа*** *доагlаш хиннад* ***жlали.*** – «Следом, оказывается, шла собака»; *Из юхаеча, оаркхалг даьсса* ***латташ хиннадар***. – «Когда она вернулась, тарелка оказалась, была пустой».

Основная функция данных форм в ингушском языке сводится к выражению опосредованной эвиденциальности, и на нее наслаивается значение эпистемической неожиданности (миратив).

Таким образом, материал, приведенный выше, показывает, что можно говорить как раз об эвиденциальных стратегиях использования модальных показателей и о модальных стратегиях использования эвиденциальных показателей в ингушском языке. Пересечение данных категорий происходит в следующих значениях: презумптивная эвиденциальность – эпистемическая необходимость; эпистемическое прогнозирование (пробабилатив) – инференциальная эвиденциальность; опосредованная эвиденциальность – эпистемическая неожиданность (миратив).

Следует отметить, что модальные признаки имеют лишь эвиденциальные формы непосредственной и опосредованной информации, то есть показатели непрямого доступа получают вторичное эпистемическое значение.

Библиографический список

1. Willett Th. A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentially. *Studies in language*. Amsterdam, 1998; Vol. 12, № 1: 51 – 100.
2. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*. Москва, 2003.
3. Aikhenvald A. *Evidentiality.* Oxford: Oxford University Press, 2004.
4. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). *Вопросы языкознания.* 1994; № 3: 92 – 104.
5. Якобсон Р.О. *Шифтеры, глагольные категории и русский глагол*. Перевод с английского. Москва, 1957.
6. Boas F. *Handbook of American Indian languages*. Washington: G.P.O, 1911. Available at: p.https://archive.org/details/handbookofameric01boas/page/42/mode/2up?ref=ol&view=theater
7. Palmer F.R. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Haan de F. Evidentiality and epistemic modality: setting boundarie. *Siuthwest Journal of Linguistics*. 1999; Vol. 18: 83 – 101.
9. Медведева М.В. *Границы эвиденциальности и эпистемической модальности*. Available at: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/II/uch_2008_II_00034.pdf
10. Плунгян В.А. *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. Mjcrdf: РГГУ, 2011.
11. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Ленинград, 1990.
12. Барахоева Н.М. *Грамматические формы и категории слова*. Нальчик, 2011.
13. Тариева Л.У. К вопросу эвиденциальности в ингушском языке. *Гуманитарные исследования*. 2014; № 3 (51): 45 – 52.
14. Долакова Р.И. Система прошедших времен в чеченском и ингушском языках. *ЧИНИИЯЛ*. 1961; Т. 2: 34.
15. Дешериева Т.И. *Категория модальности в нахских и иноструктурных языках*. Москва, 1988.
16. Храковский В.С. Эвиденциальность, эпистемическая модальность, ад(миративность). *Эвиденциальность в языках Европы и Азии*: сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой. Санкт-Петербург: Наука, 2007: 600 – 632.
17. Трофименко О.А. Эвиденциальность в корейском языке. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; № 4 (8): 140 – 147.
18. Скрибник Е.К., Зезинг О.А. К описанию эвиденциальности и миративности в калмыцком языке. *Вопросы языкознания*. 2012; № 4: 39 – 72.

References

1. Willett Th. A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentially. *Studies in language*. Amsterdam, 1998; Vol. 12, № 1: 51 – 100.
2. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku*. Moskva, 2003.
3. Aikhenvald A. *Evidentiality.* Oxford: Oxford University Press, 2004.
4. Kozinceva N.A. Kategoriya `evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza). *Voprosy yazykoznaniya.* 1994; № 3: 92 – 104.
5. Yakobson R.O. *Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1957.
6. Boas F. *Handbook of American Indian languages*. Washington: G.P.O, 1911. Available at: p.https://archive.org/details/handbookofameric01boas/page/42/mode/2up?ref=ol&view=theater
7. Palmer F.R. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Haan de F. Evidentiality and epistemic modality: setting boundarie. *Siuthwest Journal of Linguistics*. 1999; Vol. 18: 83 – 101.
9. Medvedeva M.V. *Granicy `evidencial'nosti i `epistemicheskoj modal'nosti*. Available at: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/II/uch_2008_II_00034.pdf
10. Plungyan V.A. *Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira*. Mjcrdf: RGGU, 2011.
11. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'*. Leningrad, 1990.
12. Barahoeva N.M. *Grammaticheskie formy i kategorii slova*. Nal'chik, 2011.
13. Tarieva L.U. K voprosu `evidencial'nosti v ingushskom yazyke. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2014; № 3 (51): 45 – 52.
14. Dolakova R.I. Sistema proshedshih vremen v chechenskom i ingushskom yazykah. *ChINIIIYaL*. 1961; T. 2: 34.
15. Desherieva T.I. *Kategoriya modal'nosti v nahskih i inostrukturnyh yazykah*. Moskva, 1988.
16. Hrakovskij V.S. `Evidencial'nost', `epistemicheskaya modal'nost', ad(mirativnost'). *`Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii*: sbornik statej pamyati Natalii Andreevny Kozincevoj. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007: 600 – 632.
17. Trofimenko O.A. `Evidencial'nost' v korejskom yazyke. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 4 (8): 140 – 147.
18. Skribnik E.K., Zezing O.A. K opisaniyu `evidencial'nosti i mirativnosti v kalmyckom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 2012; № 4: 39 – 72.

Статья поступила в редакцию 29.04.21

УДК 821.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-402-404

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasi, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

GENRE OF A SONNET IN WORKS OF AZIZ ALEM. The content and compositional features of Aziz Alem's work are considered. Based on the analysis of the works of the sonnet genre, the value foundations of his poetic worldview are revealed. It is noted that the creative phenomenon of Aziz Alem, which actually became an experimental laboratory for the production of genre innovations, introduced a number of structural phenomena into the national poetic system, representing the vital forces of the lyric hero in some artificially constructed and traditional genre competencies of spiritual life. In this respect, the sonnet genre is of interest, in whose stanza compositions Aziz Alem raises more universal problems of being. Proceeding from this, the purpose of the article is to study the essential, substantive, thematic, genre features of the sonnets of the famous Lezghin poet.

Key words: **sonnet, Aziz Alem, spiritual and moral values, poetry, genre organization.**

С.А. Бедирханов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ЖАНР СОНЕТА В ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА

В статье рассматриваются содержательно-композиционные особенности творчества Азиза Алема. На основе анализа произведений сонетного жанра раскрываются ценностные основы его поэтического мировоззрения. Отмечается, что творческое явление Азиза Алема, фактически ставшее экспериментальной лабораторией по производству жанровых новаций, внесло в национальную поэтическую систему ряд структурных явлений, представляющих жизненные силы лирического героя в неких искусственно сконструированных и традиционных жанровых компетенциях духовной жизни. В этом отношении интерес представляет жанр сонета, в строфических композициях которого Азиз Алем поднимает более универсальные проблемы бытия. Исходя из этого, целью статьи является исследование сущностно-содержательных, тематических, жанровых особенностей сонетов известного лезгинского поэта.

Ключевые слова: **сонет, Азиз Алем, духовно-нравственные ценности, поэтическое творчество, жанровая организация.**

В 1950 – 1960-е годы в путь динамичного развития вступает многонациональная дагестанская литература, которая «отражает процессы национального возрождения народов Дагестана, расцвета его культуры и искусства. Дагестанская литература, как часть всей нашей советской литературы, вобрала в себя ее высокие идеалы, подлинную народность, новаторство, смелость художественных поисков, глубокий гуманизм и оптимизм» [1, с. 239].

1950 – 1960-е годы на художественной карте Дагестана отмечены мощным расцветом и поэтического искусства, что способствовало расширению «жизненного пространства поэтического духа, разнообразию форм, в первую очередь жанровых, репрезентации явлений его бытия» [2, с. 31 – 34].

Одной из жанровых композиций, получивших широкое распространение в поэзии, стал сонет. «Сонет органически вписался в систему всей дагестанской

лирики, стал созвучен ей и по тематике – области возвещенных чувств и переживаний, глубоких размышлений, и по стилистике, требующей краткости изложения, афористичности и метафоричности – качества, свойственные национальной форме миниатюр» [3, с. 123].

В 1960 – 1980-х годах к композиционным возможностям сонета обращаются и лезгинские поэты, результатом чего стало активное вхождение жанра в национальную поэтическую систему. Как отмечает Г. Темирханова, «сонет все более широко входит в поэзию, его сложная форма подчиняется поэтам, вбирая мир чувств, мыслей, любовных переживаний, в который, в свою очередь, «поселяются» краски родной земли, ее экзотика, неповторимый пейзаж. Многие поэты вкладывают в сонет гражданские эмоции, высказывают мысли о своем труде. Творчески воспринятая традиция европейской и русской литератур становится поэзией сильных страстей, нежных признаний, торжественных клятв, изящных фраз» [4, с. 74].

Сонет – твердая форма, строфическая конструкция которой, внешне ограниченная четырнадцатью стихами, располагает рядом специфических свойств, выстраивающих структурные основы ее внутренней организации. В порядке следования этих основ определяются канонические характеристики жанра, сведенные к точкам концентрации развернутых в его строфических композициях (двух четверостиший и двух трехстиший) ритмических средств.

«Из всех твердых стихотворных форм европейской поэзии сонет – единственная свободно применяемая и в любовной, и в пейзажной, и в философской лирике. Четкое внутреннее членение сонета, несомненно, способствует внятному выражению самых сокровенных и разнообразных мыслей и чувств. Можно без труда выделить общие схемы развития лирического сюжета в сонете по четырем его строфам: тезис – развитие тезиса – антитезис – синтез. Наиболее яркая мысль, как правило, заключена в последних двух стихах, так называемом «сюжетном замке» [5].

В общих схемах развития лирического сюжета сонета реализуются жизненные силы лирического субъекта и лезгинского поэта Азиза Алема, творчество которого в жанровой иерархии лезгинской поэзии занимает одно из ведущих мест. Как пишет Джамиля Гасанова, «А. Алем – в лезгинской поэзии личность неординарная. Он – знаток родной и мировой поэзии, проявляющий глубокую осведомленность в политике, философии и социологии. Поэтому и диапазон его творческих интересов необычайно широк: им создано множество поэтических произведений в жанрах, свойственных музыкальному и изобразительному искусствам: сонеты, сюиты, рапсодии, этюды, экспромты, импровизации, фантазии, романсы и т.д.» [6].

В творчестве поэта встречаются как соответствующие, так и несоответствующие каноническим традициям сонета произведения. Стихотворение А. Алема *«Кандат1а ваз...»* («Если хочешь…») написано в традициях классического сонета. Оно состоит из двух четверостиший (катренов) и двух трехстиший (терцетов). Катрены рифмуются по схеме абаб. А стихотворные строки терцетов имеют рифмовые созвучия, встраивающую их в единую схему – cde cde.

Сущностно-содержательную основу произведения *«Кандат1а ваз...»* («Если хочешь…») образуют нравственные ценности, затрагивающие жизненные принципы человеческого существования. Из действенности этих принципов выделяются внутренне завершенные ценностные моменты, которые в качестве событийно совершенных смысловых явлений определяют пространство жизни. Каждый событийно совершенный момент жизни включается в рефлекторные потоки сознания, в явлениях которых отмечается печатью соответствия или несоответствия нормам морали.

Носителем вербальных актов, представляющих жизненные факты в пространстве нравственных ценностей, является лирическое Я, субъективная форма которого заполняется позиционными характеристиками добродетели. Именно с позиции добродетели устремляется созерцательный взгляд, в явлениях которого лирическому объекту присваивается наименование *«вун»* («ты»). В наименовании сконцентрированы основы его жизненного опыта, формы расшифровки которых приобретают смысл достоверности в ценностных модификациях нравственных норм. Поскольку ценностные модификации есть отражения темпоральных переживаний человека, то в их порядке следования удерживается тональность Я, «субъективно движущаяся жизнь» (Зиммель) которой и представляет «предметные» основания для нравственных форм бытия.

Композиция произведения построена на приеме обращения, через структуры которого включенные в нравственные формы бытия жизненные ситуации присуждаются лирическому объекту:

Кlандатlа ваз вун вуж ятlа чир ийиз
Экъечl рекьиз, – ваз дуьз жаваб жагъида.
Алахъмир вун жувакай са пlир ийиз
Гьич садрани са гъалатlни тийидай [7, с. 55 – 56].
Если хочешь ты себя познать,
Отправляйся в путь – найдешь ответ.
Не старайся делать ангела из себя,
Что не делает ошибок никогда.

(Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору – *С. Б.*).

Завершающее произведение А. Алема трехстишие заключает «наиболее яркую мысль», в потоках которой духовно-нравственные силы концентрируются, присваиваются наименованием *«инсан»* («человек»). Символическое значение «инсан» мотивировано необходимостью (*кlандатlа ваз* («если хочешь»)) духовного совершенства, к которому должен стремиться каждый:

Кlандатlа ваз инсан хьана вакайни,
Экъечl рекьиз, алад вилик датlана:
Рекье ава ви уьмуьрдин верцlивал.
Если хочешь быть человеком,
Отправляйся в путь, стремись вперед:
В пути познаешь вкус жизни.

А. Алем написал стихотворение и в такой разновидности сонетного жанра, как шекспировский сонет, или сонет с английской рифмовкой – abab cdcd efef gg. Особенности этого вида сонета является то, что его строфическую структуру образуют три катрена и заключительное двустишие, которое называется сонетным ключом.

В произведении *«Амайди туш...»* («Не осталось…») сознательные потоки сконцентрированы на явлении, которое, выведенное из жизненного потока, определяет сюжетно-эмоциональную доминанту сонета. Предметно-понятийная основа этого явления обозначена словом *«пехилвал»* («зависть»), затрагивающее определённое свойство человеческого характера. В жизненных реалиях *«пехилвал»* схватывается рефлекторными структурами сознания, через которые выводятся его последствия. «Очищенные» уже от потоков жизни «следы» завистничества в вербальных знаках распределяются по четверостишиям произведения:

Амайди туш пехилвили тавур кар,
Ада гьатта акьул буьркьуь ийида.
Уьфт кьилеллаз акьудда ви чlуру тlвар.
Куьрпедални чlулав бугьтен вегьида [7, с. 59].
На что только не способна зависть,
Она сумеет ослепить и здравый ум.
Вмиг обеспечит тебе плохую славу.
Безвинного сможет втоптать в грязь.

Упорядоченные в последнем, завершающем произведение двустишии, вербальные знаки, прошедшие через духовные волнения последствия завистничества, концентрируются, и концентрированное целое сохраняется в определенной, обособленно существующей форме психической жизни. Эта форма, явленная в знаке *«ахмакьвал»* («глупость»), есть демонстрация отклоненного вида человеческого бытия:

Сущностно-содержательная композиция произведения *«Зун хтанай...»* («Я пришел…») основана на событийно обусловленной сюжетной конструкции, упорядоченной в темпоральных характеристиках бытия. В темпоральных переживаниях вызываются к жизни эмоционально насыщенные духовные интенции, отображением концентрированной формы которых является знак *«Зун»* («Я»).

«Зун» («Я») включается в событийную основу произведения, в последовательности явлений которой определяются субъективные компетенции лирического начала. Эти компетенции сведены к единому ядру, располагающему возможностями генерации мощных эмоций. Внешним источником этих эмоций является развернутая в произведении событийная последовательность. Из этой последовательности выпадают моменты, которые в темпоральных переживаниях становятся достояниями ценностно-мотивированных символических смыслов.

В один осенний день лирический герой возвращается домой, где его не было давно. Дома его встречает жена, которая не узнала своего мужа. Дело в том, что она давно (видимо, после войны) получила весть о его гибели. Когда узнала мужа, падает в обморок. Данное событие вызвано присутствием вербальных знаков, в которых не может быть развернута непосредственно данная его картина. В вербальных знаках представляется жизнь рефлексивного сознания, в актах которого объективная основа событийных рядов лишается темпоральной последовательности. В результате моменты «расщепленного» события в рефлексивных актах включаются в темпоральный порядок сознания. В явлениях этого порядка они сращиваются с интенциями духа, в результате образованное целое в новой духовной артикуляции сопрягается с эмоционально насыщенными реалиями сознания. Только так факты реальной действительности (возвращение мужа домой, его встреча с женой, падение жены в обморок) становятся достоянием духовной жизни, через явления, которые включаются в сюжетную основу произведения:

Зун уьмуьрдин вини кlарцlяй аватна,
Амма вуна хвена рикlин къенивал.
Заз акваза: и дуьньяда аватlа,
Ава анжах дишегьлидин кlанивал[7, с. 62].
Жизнь сбросила меня с высшей ступени,
Но не потерял ты свою совесть.
Я вижу: если и есть что на свете,
То это женская любовь.

Закрепленные в вербальных знаках компоненты сюжета рядополагаются, образуя внутренне разнородное пространство образного мира. Если в первых двух четверостишиях ритмические характеристики сонетного жанра выстраивают последовательность событийных рядов, то в третьей строфе сюжетную основу определяет ещё больше очищенная от сенсорных впечатлений «чистая работа» духа, которая, мотивированная его ценностными установками, имеет следствием предание идее верности ценностной основы. Ценностно определённая идея верности существенна в качестве образной конструкции, через характеристики

которой образ Ты (в стихотворении образ жены явлен только в наименовании Ты) говорит о присутствии образа жены, который располагается напротив Я, в результате устанавливается некое символически данное расстояние, ставящее Я и Ты в позиции «лицом к лицу».

В творчестве А. Алема встречаются так называемые «хвостатые» сонеты, отличительной чертой которых является то, что в строфическую организацию произведения добавляется еще один или несколько терцетов. Сам поэт назвал «хвостатый» сонет термином «тамгас», который образован из сочетания трех лезгинских слов – *тум галай сонет* (хвостатый сонет, сонет с хвостом).

Сонет А. Алема *«Игитдин кар»* («Дело героя») является одним из первых произведений, созданных в рамках композиции хвостатого сонета. Впервые он был опубликован на страницах еженедельника «Лезги газет» 14 мая 1988 года. Стихотворение вошло и в изданный в Москве сборник стихов поэта «Терпение на ножнах».

Сонет *«Игитдин кар»* («Дело героя») состоит из двадцати строк, распределенных по строфическим организациям двух катренов и трех терцетов. Таким образом, в классическую организацию жанра добавлен еще один терцет, вследствие чего расширяется сущностно-содержательное пространство произведения.

Собранные воедино функциональными компонентами жанра сонета структурные единицы содержательного пространства представляют духовные волнения сознания, сведенные к темпоральным переживаниям его жизненного цикла.

В темпоральных переживаниях духа чувственно воспринимаемый мир распадается на фрагменты, которые, уже заряженные духовной энергией, трансформируются в поэтическое пространство. В структурных устоях этого пространства явления мира включаются в организационный порядок жанра сонета, в результате образуется новая, идеально начерченная картина мира, но уже лишенная внутренних скрепок его цельности. Таким образом, картина мира, представленная в хвостатом сонете А. Алема, чужда светлым окраскам, обставлена «черным небом» и «черным землей»:

Шад хъвер кумач халкьдин сивик –
Шел – хвал адлу аваз жезва.
Гадар тежез дердерин вик,
Дамарра туьнт аяз жезва[8, с. 70].
Народ больше не улыбается –
Больше становится плача.
Вздрагивает горестная ноша,
В жилы проступает сильный холод.

Таким образом, созданные в различных вариантах сонетного жанра произведения А. Алема отражают ценностно-структурированную идеальную действительность, в репрезентативных формах которой жизнь лирического героя является во всей полноте. Прошедшие через традиционные ритмические организации жанра факты этой жизни включаются в определенный темпоральный порядок, в результате выстраивается идеально организованное символическое целое, внутренне упорядоченные структуры которого схватываются субъективной позицией лирического начала. Из этой позиции исходят духовные волнения, которые в качестве сюжетных смыслов обустраивают композиционно-содержательные конструкции произведений сонетного жанра.

Библиографический список

1. История дагестанской советской литературы: в 2 т. *1917 – 1965 гг.* Махачкала: Издательство Дагестанского филиала Академии наук СССР, 1967; Т. 1.
2. Бедирханов С.А. К жанровой организации поэтического творчества Азиза Алема 1960 – 1980-х годов (на материале двустиший). *Общество. Среда. Развитие*. 2020; № 1.
3. Юсупова Ч.С. *Дагестанская поэзия 1965 – 1985-х годов*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
4. Темирханова Г. *Современная лезгинская поэзия*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
5. *СОНЕТ – Словарь литературных терминов*. Available at: litterms.ru/s/279
6. Гасанова Дж. *Художественное своеобразие творчества Азиза Алема*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Available at: http://cheloveknauka.com/hudozhestvennoe-svoeobrazie-tvorchestva-aziza-alema#ixzz5eBDqhL5i
7. Азиз А. *Вечный миг*. Махачкала, Дагкнигоиздат, 1982.
8. Азиз А. *Терпение в ножнах*. Стихи. Москва, 2013.

References

1. Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury: v 2 t. *1917 – 1965 gg*. Mahachkala: Izdatel'stvo Dagestanskogo filiala Akademii nauk SSSR, 1967; T. 1.
2. Bedirhanov S.A. K zhanrovoj organizacii po`eticheskogo tvorchestva Aziza Alema 1960 – 1980-h godov (na materiale dvustishij). *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2020; № 1.
3. Yusupova Ch.S. *Dagestanskaya po`eziya 1965 – 1985-h godov*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.
4. Temirhanova G. *Sovremennaya lezginskaya po`eziya*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
5. *SONET – Slovar' literaturnyh terminov*. Available at: litterms.ru/s/279
6. Gasanova Dzh. *Hudozhestvennoe svoeobrazie tvorchestva Aziza Alema*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Available at: http://cheloveknauka.com/hudozhestvennoe-svoeobrazie-tvorchestva-aziza-alema#ixzz5eBDqhL5i
7. Aziz A. *Vechnyj mig*. Mahachkala, Dagknigoizdat, 1982.
8. Aziz A. *Terpenie v nozhnah*. Stihi. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.04.21

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-404-406

Borisova A.A., *junior research associate, M.K. Ammosov North-East Federal University, Olonkho Research Institute (Yakutsk, Russia), E-mail: harantaby@mail.ru*
Illarionov V.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, M.K. Ammosov North-East Federal University, Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the North-East of the Russian Federation (Yakutsk, Russia), E-mail: vv.illarionov@mail.ru*

A TYPOLOGICAL STUDY OF THE EPIC MONSTERS ABAASY OF THE LOWER WORLD (BASED ON EARLY RECORDS). The article deals with the images of Abaasy monsters – the inhabitants of the Lower World of the Yakut Olonkho epos. The material for the study is an academic publication "Samples of Yakut Folk Literature", published in 1907-1918 under the editorship of E.K. Pekarsky. These folklore texts are of great scientific value, recognized as one of the archaic materials in content and language. The retellings of the plots of the 8 olonkho epics, recorded in 1890-1891 by V.L. Priklonsky, are also an informational source. Relevance of the work lies in the fact that nowadays there are no special works studying typological peculiarities of the images of epic monsters of Abaasy. In order to address this issue, the semantics of the concept of "abaasy" are examined, the system of images and functions are classified, and types of characters are identified. The descriptive method is used to identify the images; the comparative and comparative methods are used for typological research. When classifying the system of images and their functions V.Y. Propp's method of "circles of action" is also applied. As a result, two different images of monsters abaasy emerge: an antagonist and a helper (a positive image). Four types of monster abaasy characters are formed, showing their mythological origin: anthropomorphic; types with bodily asymmetry; zoomorphic; ornithomorphic. Most common are monster abaasy characters with some kind of body flaw: one-eyed, one-legged, and one-armed.

Key words: **typology, yakut heroic epic, olonkho, abaasy, images, system, function.**

Acknowledgements: ***Research performed as part of the research project of the NEFU "Epic monument of the intangible culture of the Yakuts: textological, typological, cognitive and historical and comparative aspects".***

А.А. Борисова, *мл. науч. сотр., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Научно-исследовательский институт Олонхо, г. Якутск, E-mail: harantaby@mail.ru*
В.В. Илларионов, *д-р филол. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ, г. Якутск, E-mail: vv.illarionov@mail.ru*

ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ЧУДОВИЩ *АБААСЫ* НИЖНЕГО МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РАННИХ ЗАПИСЕЙ)

В статье рассмотрены образы чудовищ *абаасы* – обитателей Нижнего мира якутского эпоса олонхо. Материалом для исследования послужило академическое издание «Образцы народной литературы якутов», опубликованное в 1907 – 1918 гг. под редакцией Э.К. Пекарского. Эти фольклорные тексты имеют огромную научную ценность, признаются одним из архаичных по содержанию и языку материалов. Также информационным источником стали пересказы сюжетов 8 эпосов олонхо, записанные в 1890 – 1891 гг. В.Л. Приклонским. *Актуальность* работы определяется тем, что в настоящее время отсутствуют специальные труды по изучению типологической особенности образов эпических чудовищ *абаасы.* В целях решения данного вопроса рассмотрена семантика понятия «абаасы», классифицированы система образов и функции, определены виды персонажей. Для выявления образов использован описательный метод; для типологического исследования применен сравнительно-сопоставительный метод. При классификации системы образов и их функций применен метод В.Я. Проппа «круги действий». В результате исследования появились два разных образа чудовищ абаасы: антагонист и помощник (положительный образ). Образовались четыре вида персонажей чудовищ абаасы, показывающие их мифологическое происхождение: антропоморфный; типы с телесной асимметрией; зооморфный; орнитоморфный. Больше всего распространены персонажи чудовища абаасы с каким-либо недостатком в теле: одноглазые, одноногие, однорукие.

Ключевые слова: **типология, якутский героический эпос, олонхо, абаасы, образы, система, функция.**

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта СВФУ «Эпический памятник нематериальной культуры якутов: текстологический, типологический, когнитивный и историко-сравнительный аспекты»

Как известно, главными противниками героя якутского эпоса *олонхо* выступают чудовища *абаасы* – обитатели Нижнего мира. Действия этих персонажей занимают немалую часть сюжета *олонхо.* Несмотря на это, в данное время отсутствуют специальные труды, не проводились типологические исследования по данному вопросу.

Материалами исследования послужили тексты ранних записей олонхо. Академическое трехтомное издание «Образцы народной литературы якутов» (далее – «Образцы…»), вышедшее в 1907– 1918 гг. под редакцией Э.К. Пекарского, включает тексты всего 24 олонхо. Эти фольклорные тексты имеют огромную научную ценность, признаются одним из архаичных по содержанию и языку материалов. Также информационным источником стали пересказы 8 сюжетов олонхо, записанные В.Л. Приклонским в 1890 – 1891 гг. Эти тексты были опубликованы на русском языке, но сохранились собственные имена персонажей на якутском языке. Таким образом, в статье рассмотрены всего 32 текста олонхо, в том числе 9 больших законченных произведений («Строптивый Кулун Куллустур», «Бэрт Хара», «Нюргун Ботур Стремительный», «Старик Ураныкан», «Братья Элик Ботур и Ньыгыл Ботур», «Братья Басымньы Батыр и Эрбэхтэй Бэргэн», «Удаганки Уолумар и Айгыр», «Хан Джаргыстай» и «Бессмертный Витязь»).

В статье рассмотрена семантика понятия «абаасы», представлены классификации системы образов и их функций, определены виды персонажей чудовищ абаасы. Для выявления образов использован описательный метод; для типологического исследования применен сравнительно-сопоставительный метод. При классификации системы образов и их функций применен метод В.Я. Проппа «круги действий».

Результаты изучения образов чудовищ абаасы представлены отрывочно в этнографических трудах политических ссыльных, ученых (И.А. Худякова, В.Л. Серошевского, В.С. Ястремского и др.], в исследованиях отечественных фольклористов (Е.М. Мелетинского, В.Я. Проппа, В.М. Жирмунского, Г.У. Гермогенова-Эргис, Н.В. Емельянова и др.). Эпосовед Г.У. Гермогенов-Эргис отметил, что чудовища абаасы – это «враги племени айыы [прим.: айыы – жители Среднего мира]», которые изначально «олицетворяли враждебные людям стихийные силы», потом «обогатились историческим содержанием» [1, с. 205].

Более обширный анализ имеется в работе И.В. Пухова. Фольклорист называл богатырей абаасы «главными врагами героев олонхо», которые «нападают на племя айыы, разрушают его страну, убивают и уводят в плен его людей, разоряют их богатства». Вместе с этим ученый указал на существование невраждебного отношения между богатырями абаасы и богатырями айыы: союз между богатырем айыы и абаасы; временное побратимство главного героя с богатырем абаасы; постоянное побратимство героя с богатырями без особого указания причин этого; пленные богатыри в роли слуг и рабов; услуга абаасы богатырям айыы при переправе через огненное море [2, с. 196].

Семантика понятия «абаасы»

Вопрос происхождения слова «абааһы» – рус. «абаасы» остается открытым. В «Этимологическом словаре якутского языка» приведены несколько примеров. Г. Дерфер сопоставил с тюркским словом «албасты», что в переводе означает «страшный призрак»; «баба-яга», «ведьма», «колдун». АМ. Рясянен считал заимствованием из монгольского «абугачи» и бурятского «абаша», означающее «получатель», «приемщик». Автор словаря Г.В. Попов более правдоподобной идеей происхождения слова «абааһы» посчитал гипотезу Д.Ж. Клоусона: «по морфологическим признакам близко тюркское “абачы”, а семантически оно связано со среднетюркским “абаакыы”, караим. “абах”, крым.-тат. “абак” – “идол”, тур. “апак”, “джинн” [3, с. 56 – 57].

Вообще, понятие «абааһы» – рус. «абаасы» в якутском языке имеет несколько значений. В словаре Э.К. Пекарского приводится 6 толкований; начальным определением поставлено значение «зло» [4, с. 5 – 7]. А.Е. Кулаковский выделил несколько видов абаасы в философии якутов: “настоящие древние абаасы, существующие из начала мира; они живут в подземном мире, на западных и южных небесах...”; “...все эпидемии, в особенности оспа, корь и сибирская язва... шаман открыто пасует пред ними, говоря, что их никак нельзя упросить...”; “все мелкие абаасы, населяющие средний мир, т.е. землю: все недоброжелательные и вредные для человека “иччи”, все “үөр”, “ойуун абааһыта” (духи-покровители черных шаманов), кэриим абааһыта, дэриэтинньик, чөчүөккэ, сүллүүкүүн, сах, эмэгэт, сибиэн, хоохоон, хоокуй и.т.д. г). Также отдельно выделены “былинные и сказочные абаасы” [5, с. 26]. Таким образом, нельзя смешивать образы абаасы героического эпоса олонхо с другими представлениями об абаасы как злых духах. Персонажи чудовищ абаасы в якутском олонхо являются эпическими племенами Нижнего мира, обитатели которых считаются телесными и смертными физическими существами.

Система образов чудовищ абаасы и их функции

Сюжетная линия героического эпоса олонхо насыщена разными персонажами. Среди мужских персонажей встречаются следующие: главный вождь абаасы; богатырь абаасы; старик абаасы; существо, полуайыы, полуабаасы; посланники богатыря; шаман абаасы, раб абаасы. А образная система женских персонажей оказалась более узкой: существуют жена главного вождя чудовищ-абаасы; девушка // женщина абаасы; удаганка абаасы; старушка абаасы.

В сюжетах ранних записей олонхо появление всех персонажей чудовищ абаасы в мире людей, т.е. в Среднем мире происходит постепенно. Все персонажи обладают огромной разрушительной силой: жители Срединного мира издалека чувствуют приближение чудовища абаасы. Признак прихода чудовища абаасы в Средний мир сопровождается такими природными явлениями, как сильный вихрь, буря, ветер, черные облака, гром, дождь, снег. Основная функция персонажа абаасы – разрушение и разорение жителей Среднего мира, похищение и убийство их обитателей. В рассмотренных нами материалах среди чудовищ-абаасы встречаются положительные образы. Для систематизации образов использовали метод В.Я. Проппа «круги действий» [6, с. 88]. Согласно этой схеме получились два образа чудовищ-абаасы: антагонист (является вредителем; противник главного героя) и помощник (положительный персонаж чудовища абаасы).

Итак, в изученных нами материалах персонажи-антагонисты имеют следующие систему и функции:

Образы	Основные функции
вождь, глава всех чудовищ абаасы	советчик и судья для абаасы. Имеет право направлять сильных врагов против главного героя олонхо
богатырь абаасы	похищает девушек айыы и невест богатырей айыы, разрушает земли Срединного мира, грабит имущество его жителей, борется с богатырем из племени айыы, поедает людей и своих сородичей
девушка абаасы	похищает жителей айыы, разрушает земли Срединного мира, борется с богатырем айыы
удаганка абаасы	помогает богатырю абаасы во время сражения с главным героем
старушка абаасы	поедает людей, иногда своих детей; похищает жителей Срединного мира

Функцию помощника выполняют абаасы, которые ликвидируют беду или недостачу, спасают главного героя олонхо от преследователя, разрешают трудные задачи, которые встают преградой главному герою.

Образы	Основные функции
вождь абаасы	справедливый судья, невраждебное отношение с богатырем айыы
богатырь абаасы	верный слуга, раб, помощник главного героя
полуайыы, полуабаасы	покорный слуга, помощь при сватовстве, помощь герою в бою с противником
шаман абаасы	верный путеводитель главного героя
удаганка абаасы	помогает богатырю восстановить силу и вернуть прежний облик
старушка абаасы	воспитывают богатырей айыы, защищают и оберегают

Виды чудовищ абаасы

В текстах изученных нами материалов образы всех чудовищ абаасы – мифологические персонажи. Распространен антропоморфный вид чудовищ абаасы, внешность которых приближена к человеческой. Почти все образы абаасы велики по размеру, имеют громадный рост – «как тень дерева в лунном свете», «ростом с земляной курган», «ростом в три (десять и т.п.) саженей». Некоторые, ничем не отличаясь от жителей Среднего мира, имеют непомерно длинный, страшный (в несколько маховых саженей) язык. Имея такой огромный рост, – прожорливы. Могут в один присест съесть несколько коров и лошадей целиком. Но встречаются такие моменты, где в сюжете олонхо чудовище абаасы предстает в неземной красоте. Например, в тексте олонхо «Старик Уранык» в Нижнем мире обитает девушка-абаасы, которая обманывает богатырей своим прекрасным внешним видом, и те, поддавшись её чарам, становятся жертвами чудовища абаасы-каннибала.

Во внешности некоторых женских персонажей встречаются орнитоморфные образы. Описание их внешности напоминает мифическую птицу. Наружным видом, напоминающим зверя, то есть зооморфным видом обладают мужские образы. Е.С. Неклюдов писал: «Причины отождествления человека с животным обычно видятся в первобытном невыделении человека из природы**;** в наиболее глубокой архаике эта граница, отгораживающая людей от природного мира...» [7, с. 40].

Большинство образов чудовищ абаасы имеют асимметрию в теле. Точнее, существуют абаасы с каким-либо физическим недостатком в частях тела (одноногие, однорукие, одноглазые, многоголовые, многоногие). Больше всего чудовища абаасы описаны как одноногие, однорукие и одноглазые. Такой вид встречается почти во всех текстах ранних записей олонхо. Жители Срединного мира «одноногих» персонажей чудовищ абаасы зовут як. “аҕыс атахтаах” – «восьминогими». Данное определение дано, вероятно, из-за их средства передвижения. В рассмотренных нами материалах обнаружены следующие виды транспорта абаасы: змея; мифическая восьминогая лошадь Мэк Тугуй; бык, запряженный в нарты с восьми полозьями; восьминогий бык, запряженный в нарты с двумя полозьями. Одноглазые чудовища абаасы с восьминогими упряжными скотами напоминают образы германо-скандинавской мифологии – верховного бога-колдуна, шамана Одина с восьминогим конем Слейпниром. Религиовед и культуролог М. Элиаде писал, что восьминогий конь – типично шаманский символ и приводит пример из бурятской легенды о шаманке [8, с. 359]. Отметим, что в текстах шаманского камлания существует персонифицированный образ всех дьяволов абаасы – восьминогий Аджарай Бёгё (як. Адьарай Бөҕө).

Образы абаасы в якутском героическом эпосе олонхо отражают дуалистическое восприятие мира: философское представление якутов о добре и зле, борьба айыы и абааһы, светлых и темных сил. Классификация системы и функций персонажей абаасы показывает разнообразие, многофункциональность всей системы образов якутского героического эпоса. В системе персонажей олонхо выявлены и положительные образы чудовищ абаасы, которые являются помощниками главного героя олонхо. Анализ описаний внешнего вида чудовищ абаасы показал мифологическое происхождение персонажей. Больше всего распространены виды с телесной асимметрией, физичсеким недостатком (одноногие, однорукие, одноглазые). Для получения более точной картины ставится задача сравнить поздние издания якутского эпоса олонхо.

Библиографический список

1. Гермогенов Г.У. Эргис. *Очерки по якутскому фольклору.* Якутск: Бичик, 2008.
2. Пухов И.В. Якутский героический эпос олонхо. Основные образы. Москва: Издательство АН СССР, 1962.
3. Попов Г.В. *Этимологический словарь якутского языка* (Ч. 1: А – Дь). Новосибирск: Наука, 2003.
4. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка: в 3 т. Ленинград: Издательство АН СССР, 1958 – 1959.
5. Кулаковский А.Е. *Научные труды.* Якутск: Книжное издательство, 1979.
6. Пропп В.Я. Морфология сказки. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1969.
7. Неклюдов С.Ю. Образы потустороннего мира в народных верованиях и традиционной словесности. *Ruthenia.ru: Фольклор и постфольклор: структура, типология и семиотика.* Available at: https://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm
8. Элиаде М. *Шаманизм и архаические техники экстаза*. Москва: Ладомир, 2015.

References

1. Germogenov G.U. `Ergis. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru.* Yakutsk: Bichik, 2008.
2. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij `epos olonho. Osnovnye obrazy*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1962.
3. Popov G.V. *`Etimologicheskij slovar' yakutskogo yazyka* (Ch. 1: A – D'). Novosibirsk: Nauka, 2003.
4. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka:* v 3 t. Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1958 – 1959.
5. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy.* Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
6. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki.* Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1969.
7. Neklyudov S.Yu. Obrazy potustoronnego mira v narodnyh verovaniyah i tradicionnoj slovesnosti. *Ruthenia.ru: Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya i semiotika.* Available at: https://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm
8. `Eliade M. *Shamanizm i arhaicheskie tehniki `ekstaza*. Moskva: Ladomir, 2015.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-406-409

***Wang Lingling**, doctoral postgraduate, Tianjin Normal University; Professor, Qiqihar University (Qiqihar, People's Republic of China), E-mail: 15904523388@163.com*

***Liu Le**, MA student, Qiqihar University (Qiqihar, People's Republic of China), E-mail: 492084394@qq.com*

THE MAIN THEMES IN THE POETRY OF VALERY PERELESHIN. The article examines the work of Valery Pereleshin, one of the most prominent Russian emigrant poets of the 20th century who lived in China. The poet made a significant contribution to the development of Russian literature in China and around the world. V. Pereleshin's literary works are distinguished by the originality of poetics and clarity of subject matter. An analysis of his works dedicated to homesickness, deep love for China, as well as an analysis of the author's intimate lyrics, contributes to the awareness of the cultural significance of his works. It is noted that each topic raised by the author – the topic of longing for Russia, the topic of love for China, the topic of rethinking love for a woman – reflects the fact that he is an emigrant, torn off from his homeland, devoid of roots and forced to stay in a foreign land, and in a country that he could sincerely love.

*Key words***: poetry, Valery Pereleshin, emigrant, theme of homesickness, theme of love for China, theme of love for woman.**

***Ван Линлин,** докторант, Тяньцзиньский педагогический университет, проф., Цицикарский университет, г. Цицикар, E-mail: 15904523388@163.com*

***Лю Лэ**, магистрант, Цицикарский университет, г. Цицикар, E-mail: 492084394@qq.com*

ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ ПОЭЗИИ ВАЛЕРИЯ ПЕРЕЛЕШИНА

В статье ставится цель рассмотреть творчество Валерия Перелешина – одного из наиболее выдающихся русских поэтов-эмигрантов XX века, живших в Китае, выделить основные темы его поэзии. Отмечается, что поэт внес значительный вклад в развитие русской литературы в Китае и во всем мире; литературные труды В. Перелешина отличались своеобразием поэтики и ясностью тематики. Анализ его произведений, посвященных тоске по родине, пронизанных глубокой любовью к Китаю, интимной лирики данного автора способствует осознанию культурного значения его произведений. Делается вывод, что в каждой теме, поднимаемой автором, – теме тоски по России, любви к Китаю, переосмысления любви к женщине – отражалось то, что он был эмигрантом, оторванным от своей родины, лишённым корней и вынужденным пребывать на чужбине, причём в стране, которую смог искренне полюбить.

Ключевые слова: **поэзия, Валерий Перелешин, эмигрант, тема тоски по Родине, тема любви к Китаю, тема любви к женщине**.

В XX веке Россия пережила немало войн и революционных потрясений, повлекших за собой трансформацию внутригосударственного порядка, обнищание населения и усиление социальных противоречий. В связи с этим многие поэты и писатели были вынуждены эмигрировать из России в различные страны мира и Китай, который вследствие своего географического и социального положения стал новым местом жизни для многих русских поэтов.

Несмотря на то, что русская эмигрантская литература долгое время оставалась вне пространства русской культуры, в силу своей литературной специфики и взаимодействия в ней элементов китайской и европейской культур она получила значительные возможности для развития. Литературное сообщество «Чураевка» стало местом объединения многих выдающихся писателей-эмигрантов, проживавших в Харбине. Валерий Перелешин переехал в Китай в семилетнем возрасте вместе с семьёй и позже именно в рамках данного сообщества стал развивать свой неповторимый творческий стиль.

Валерий Перелешин (настоящее имя – Валерий Францевич Салатко-Петрище, 1913 – 1992) – выдающийся русский поэт, родившийся в состоятельной семье в Иркутске. В 1920 году он оказался вместе со своей матерью в Харбине и следующие 30 лет провел в скитаниях. Во время своей жизни в Китае он учился в Харбинской средней школе при «Юношеской христианской организации», Харбинской коммерческой школе, а затем в Харбинском северо-маньчжурском технологическом институте. После этого В. Перелешин устроился на работу в библиотеку, где занимался систематизацией книг и материалов. Здесь он продолжил изучать китайский язык, а также заниматься исследованием поэзии.

В. Перелешин использовал свои выдающиеся творческие способности для создания сонетов, кроме того, он много работал над изучением иностранных языков и хорошо владел многоязычным переводом. Во время своего пребывания в Китае В. Перелешин опубликовал четыре сборника стихов, которые получили широкий резонанс и высокую оценку в зарубежных и китайских литературных кругах. Содержание его литературных произведений богато и разнообразно, но большинство из них посвящены трём темам: выражению его непрекращающейся тоски по Родине, глубокой любви к Китаю, а также теме любви в целом.

Целью настоящего исследования стал анализ основных тем поэзии харбинского поэта-эмигранта Валерия Перелешина и выявление значимости каждой из данных тем в его творчестве.

Творчество В. Перелешина привлекает современных учёных, которые рассматривают его с разных сторон. Цуй Лу анализирует буддийские мотивы и образы в его поэзии [1], Фэн Ювэнь касается темы любви в творчестве поэта [2], Ли Мэн рассматривает степень проникновения В. Перелешина в китайскую культуру [3], И.Р. Санникова – отражение в поэзии автора русского космизма [4]. Анализируется и его творчество как переводчика китайской классической поэзии [5]. Анализ основных тем поэзии В. Перелешина будет способствовать лучшему пониманию его творчества, проникновению в творческую лабораторию автора, постижению его художественного мира.

Важнейшей в поэзии В. Перелешина стала **тема вечной тоски по Родине**. В начале жизни вне России поэты-эмигранты обычно сохраняли оптимистическое отношение к жизни; на этом этапе большая часть их произведений была посвящена вере в счастливую жизнь и светлое будущее, одним из важнейших компонентов которого являлась утраченная Родина. Но затем, во время жизни в изгнании, мировоззрение поэтов претерпевало значительные изменения, и тогда актуальной темой лирики становилась тоска по Родине.

Хотя русские эмигранты, жившие в Китае, вынуждены были покидать свои родные города из-за социальных волнений, любовь большинства из них – представителей как рабочего класса, так и буржуазии – к своей родине оставалась неизменной. С одной стороны, тоска поэта по Родине проистекает из того, что человек видит или чувствует в чужой стране. Это в полной мере отражено в хрестоматийном произведении В. Перелешина «Ностальгия», в котором он написал:

Улыбки, и сосны, и арки... Россия, Россия!
В прохладные эти, задумчивые вечера
Печальной звездою восходит моя ностальгия [6].

Слова и предложения в этом стихотворении подобны вздохам, но также полны грусти по отношению к жизни вдали от Родины. Такого рода глубокую тоску по Родине испытывали многие русские эмигранты: оказавшись в новой, незнакомой среде, они чувствуют печаль в душе, и все, что они видят перед собой, их удручает:

Кажется, место, где ты оставил свою душу, –
Это не просто ветер и снег на скале [там же].

Образы скал и снега отражают внутренние ощущения автора и его тоску по родине.

Тоска русских эмигрантов по родине вызвана и многократно усилена нахождением на чужбине:

Со мной недолго дочь Байкала
резвилась, будто со щенком:
сначала грубо приласкала,
потом отбросила пинком [6].

Говоря о той среде, в которой эмигранты проживали после расставания с Родиной, можно увидеть, что они оторвались от изначально капиталистического уклада жизни и перебрались в Китай, пребывавший на тот момент в полуколониальном и полуфеодальном состоянии. Та среда, в которой оказались русские эмигранты, значительно отличалась от уклада жизни, привычного для них ранее.

Ощущение неприкаянности, незнакомые люди, язык и письменность еще больше усиливали чувство печали в сердцах эмигрантов:

В сотый раз: – «Неуклюжий подкидыш,
Не болтайся на месте чужом!» [6].

Отдалившись от того уклада жизни, в котором жили их родители, к которому готовились они сами, молодые русские эмигранты утратили свое положение в обществе, вынуждены были разорвать отношения с друзьями и родственниками, вследствие чего их тоска по родине становилась все более и более глубокой.

В. Перелешин провел свободное и счастливое детство в России, поэтому Россия в творчестве автора изображена как страна его детства, как его душевная опора и пристанище, лишенная невзгод и войн. В сочетании с социальной ситуацией того времени впечатление о ней становилось еще более запоминающимся. Благодаря этому в произведениях русских поэтов-эмигрантов критический пафос отходит на второй план, а наиболее важной тематической составляющей становится вечная любовь к родине, образ которой жил лишь в воспоминаниях. В стихотворении «Россия» отразилась тоска и любовь В. Перелешина к Родине:

Ужели в красоте раскосой,
В обетованьях смуглых тел
Голубоглазой, светлокосой
Одной России я хотел? [6].

Несмотря на то, что поэт видит вокруг себя только китайцев – людей с темными волосами и смуглой кожей, он очень хочет вернуться в страну, где у людей голубые глаза и светлые волосы, и это становится одним из компонентов его чувства к Родине.

В. Перелешин скитался на протяжении всей своей жизни по многим странам. Хотя в его стихах часто выражались грусть и одиночество, но он редко жаловался на жизнь, в чем проявились непритязательность и твердый характер автора.

Не менее важна в поэзии В. Перелешина также тема **глубокой любви к Китаю.**

Литературные произведения русских писателей-эмигрантов проникнуты глубокой любовью к Китаю, которая обоснована принадлежностью данной группы художников слова к китайской культуре и их признанием этой культуры, её неоспоримых достоинств. Ян Юбо отмечает: «Культурная идентичность включает как отнесение себя к гомогенной культуре, так и идентичность по отношению к гетерогенным культурам» и характеризует идентичность как важный психологический механизм социальной культуры [7, с. 16]. Для поэтов-эмигрантов всё вокруг было ново; Ван Ямин пишет по этому поводу: «Русские писатели-эмигранты воспринимали все явления китайской жизни по-новому. Поэтому они оригинально описывали те события и пейзажи, которые китайским народом воспринимаются как сами собой разумеющиеся» [8, с. 102]. В. Перелешин постепенно воспринял саму суть китайской культуры благодаря собственной наблюдательности и пониманию природных явлений, народных обычаев и языка.

Благодаря изучению поэтом китайской культуры, в поэтических произведениях В. Перелешина постепенно проявляется влияние традиционной китайской поэзии, в результате чего в его творчестве сформировался уникальный «восточный» стиль. В его литературных произведениях 1940-х годов мы часто видим восхваление Китая:

У мачехи ласковой – в желтой я вырос стране,
И желтые кроткие люди мне братьями стали:

Здесь неповторимые сказки мерещились мне
И летние звезды в ночи для меня расцветали [6].

Для русских эмигрантов Китай стал оазисом в их непростой жизни и дал им новое убежище, поэтому поэт называет Китай «доброй мачехой», а китайский народ – «желтокожими братьями». В сознании поэта закрепился образ Китая как его второй родины, как прибежища духовных переживаний, к которому он испытывал глубокую любовь и привязанность. В стихотворении «Китай» выразилось это глубокое чувство В. Перелешина к его второй родине:

Это небо – как синий киворий,
Осенявший утерянный рай,
Это милое желтое море –
Золотой и голодный Китай [6].

В период жизни в Китае поэт не чувствовал неудовлетворенности материальными условиями, не ощущал чуждости традиций. Напротив, он понимал, что духовный мир данной страны был очень глубоким, и эмоционально выражал свою любовь к Китаю. Помимо этого, живописные места Китая, образы гор и рек также занимали центральное положение в творчестве автора.

В его стихах нередко использовался для выражения чувств лирического героя прием параллелизма с природными явлениями, характерный и для китайской поэзии. Отличие в том, что объектами сравнения русских поэтов часто становились Волга, Енисей и иные живописные природные объекты России. Описание пространства с храмами и площадями характерно для западной поэтической традиции, в то же время объектом литературного осмысления китайских авторов зачастую выступали так называемые «пять священных гор», а также иные живописные природные объекты, например, реки Янцзы и Хуанхэ. Во время посещения парка «Бэйхай» В. Перелешин увидел цветущий в озере лотос и рябь синих волн и написал короткое стихотворение «Чжунхай»:

Из всех садов я полюбил Чжунхай.
За синие расширенные дали:
Не это ли Господень тихий рай
Для тех, что белых риз не запятнали? [6].

Здесь парк описывается идеализированно, подчёркиваются чистота и духовность данного места. В том же стихотворении поэт объединяет образ живописного парка с чувствами лирического героя:

Те прожили, не ведая о зле, –
Иль, ведая, противились паденью...
Здесь кажется и мне, что по земле
Легко пройти невоплощенной тенью [там же].

Описывая парк «Бэйхай» в летнюю пору года, поэт выразил оптимистическое и просоциальное отношение к жизни. В то же время в последней строке стихотворения выражена идея бренности всего сущего, вследствие которой необходимо беречь жизнь и наслаждаться каждым её моментом. Можно утверждать, что с точки зрения композиции и приемов художественной выразительности, используемых в стихотворении, В. Перелешин с помощью средств русского языка создает поэтические произведения, которые по своему стилю приближаются к китайской поэзии.

Хотя В. Перелешин родился в России и провел там свои ранние годы, за свою более чем 30-летнюю жизнь в Китае он оставил глубокий след в китайской культуре и литературе. Несмотря на то, что поэт не отказывается от собственной национальной идентичности, в плане уклада жизни и бытовых привычек он имел очень много общего с китайцами, и китайские обычаи и традиции стали неотъемлемой частью его жизни, что нашло соответствующее отражение в его творчестве:

Шестнадцатого – каждый месяц лунный –
Как говорят, «окно полно луной».
Луна везде! И я, отныне юный,
Впадаю в мир уже почти родной [6].

В данном стихотворении «Ночь на озере Сиху» поэт использует лунный календарь как один из способов исчисления времени. Лунный календарь – это традиционный китайский календарь, по которому разделение года на месяцы производится согласно сменам фаз Луны. Кроме того, в стихотворении также упоминается такое явление китайской традиционной культуры, как «15 и 16 кругов».

«Зодиак» – стихотворение, адресованное В. Перелешиным своим друзьям во время его жизни в Бразилии; в нём подробно описано символическое значение китайских знаков зодиака в соответствии с китайской народной традицией. Тем не менее поэт не считает, что характеристики каждого знака зодиака могут отражать человеческие характеристики, и у него есть собственное уникальное представление о традиционной китайской народной культуре.

Таким образом, живописная китайская природа, китайские народные традиции также выступают одной из основных тем в творчестве В. Перелешина, выражающих его глубокую любовь к Китаю.

Третья важнейшая для поэта тема – **тема любви и ее переосмысления**, которая выступает одной из основных поэтических тем в творчестве русских писателей-эмигрантов. Фэн Ювэнь отмечает ее сложность: «Не всякая любовь может цвести и приносить плоды. В реальном обществе любовь требует слишком многих реальных условий, чтобы быть реализованной» [2, с. 120]. В отличие от тем любви к Родине и осмысления человеческой судьбы на чужбине, тема любви уже в раннем творчестве В. Перелешина выделяется более глубоким содержанием и утонченным описанием.

Впервые поэт выразил свои взгляды на любовь в юношеские годы. Хотя он считает любовь такой же важной, как жизнь, он пишет, что люди должны испытывать соответствующую боль, когда ищут любви. В связи с подобным отношением к любви В. Перелешин в юности всячески подавлял данное чувство. Ван Цзяньчжао приводит в своей книге слова поэта: «Дорогая, не будем же тянуть друг к другу руки, чтоб не попасть нам в этот шторм. Прошу, мой друг суровый, не лишись ума!» [9, с. 21]. Когда любовь всё же захватывает поэта, он выбирает по отношению к ней стратегию подавления и сдерживания, даже несмотря на свои внутренние конфликты. Будучи человеком, лишенным своей родины, В. Перелешин ощущал тепло и любовь в потоке времени, однако неприкаянное и шаткое положение в жизни лишило его смелости, необходимой для поиска своей любви.

С течением времени поэт постепенно становится более зрелым в процессе размышлений о любви, выражая свои истинные чувства в стихах:

Мы ласковы и в нежности похожи,
Но все-таки не сохранить любви
Нам, нетождественным по цвету кожи,
По тяжести наследственной в крови [6].

Будучи русским писателем-эмигрантом, живущим в Китае, В. Перелешин чувствовал, что зачастую ему сложно осознать и воспринять идею любви, над которой не властны границы между государствами, поэтому стихотворение «Предел» не только описывает границы любви между двумя людьми, но также подразумевает, что национальные факторы вынуждают любовь лирического героя оборваться. Язык, культура и т.д. выступают как важные факторы любви в то время. Печальное настроение от разлуки с родиной долгое время наполняло сердце В. Перелешина. Одинокая жизнь в чужой стране и любовь, оборвавшаяся не по его воле, углубляли его отчаяние.

В 1950-е годы в связи с изменениями в жизни у поэта появилось новое понимание любви. В стихотворении «Красные листья под инеем» посредством описания образа осенних кленовых листьев и диалога между девушкой и ее поклонником выражается неослабевающее стремление лирического героя к любви и его привязанность к возлюбленной. Позже, в произведении «Длинное стихотворение без темы», автор выразил свои новые взгляды и новое отношение к любви, сообщив читателю, что в его жизнь вошла вполне земная, уже не платоническая любовь.

Итак, вклад русского поэта Валерия Перелешин в литературу китайско-русской диаспоры неоспорим; поэт-эмигрант также сыграл значительную роль в продвижении китайской культуры в мире. Социальное положение В. Перелешина, его жизнь на чужбине побуждали его к особому взгляду на многие темы, например, к переосмыслению чувства любви. Кроме того, в творчестве автора нашли широкое отражение темы любви к родине и тоски по России, а также тема любви к новой отчизне – Китаю. Для поэзии В. Перелешина характерны четкость тематики и разнообразие стилевых стратегий, сочетающих особенности русской и китайской поэзии и формирующих своеобразные черты его творчества.

Библиографический список

1. Лу Ц. Буддийские мотивы и образы в поэзии В.Ф. Перелешина. *Соловьевские исследования*. 2019; № 1: 166 – 180.
2. Фэн Ю. Интерпретация любви в китайско-русской литературе в Китае. *Yindu Academic Journal*. 2008; № 3: 119 – 120.
3. Ли М. Валерий Перелешин и его Китай. *Проблемы Дальнего Востока*. 2007; № 3: 135 – 153.
4. Санникова И.Р. Русский космизм и лирика Валерия Перелешина. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012; № 5: 155 – 158.
5. Цзя Ю. Перевод китайской классики Валерием Перелешиным. *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2017; № 3: 108 – 119.
6. Перелешин В. *Стихотворения*. Available at: http://morett.ru/poems/texts/pereleshin/pereleshin.htm.
7. Ян Ю. На тему «Восточных романов» Платонова. *Русская литература и искусство*. 2021; № 1: 15 – 23.
8. Ван Я. Литература русской диаспоры в современной китайской литературе. *Журнал Шанхайского педагогического университета (издание по философии и общественным наукам)*. 2010; № 39: 101 – 107.
9. Ван Цз. *Некуда идти – стихи Бели Лишен*. Ланьчжоу: Издательство литературы и искусства Дуньхуана, 2013.

References

1. Lu C. Buddijskie motivy i obrazy v po`ezii V.F. Pereleshina. *Solov'evskie issledovaniya*. 2019; № 1: 166 – 180.
2. F`en Yu. Interpretaciya lyubvi v kitajsko-russkoj literature v Kitae. *Yindu Academic Journal*. 2008; № 3: 119 – 120.

3. Li M. Valerij Pereleshin i ego Kitaj. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2007; № 3: 135 – 153.
4. Sannikova I.R. Russkij kosmizm i lirika Valeriya Pereleshina. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; № 5: 155 – 158.
5. Czya Yu. Perevod kitajskoj klassiki Valeriem Pereleshinym. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 3: 108 – 119.
6. Pereleshin V. *Stihotvoreniya*. Available at: http://morett.ru/poems/texts/pereleshin/pereleshin.htm.
7. Yan Yu. Na temu «Vostochnyh romanov» Platonova. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2021; № 1: 15 – 23.
8. Van Ya. Literatura russkoj diaspory v sovremennoj kitajskoj literature. *Zhurnal Shanhajskogo pedagogicheskogo universiteta (izdanie po filosofii i obschestvennym naukam)*. 2010; № 39: 101 – 107.
9. Van Cz. *Nekuda idti – stihi Beli Lishen*. Lan'chzhou: Izdatel'stvo literatury i iskusstva Dun'huana, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 81.119 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-409-411

***Wang Tianjiao**, postgraduate, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: 931515224@qq.com*

COGNITIVE MODELS IN RUSSIAN PAREMIOLOGY WITH THE COMPONENT *ЗЛО* (EVILNESS). The article analyzes cognitive models of ethical concept of evilness, which are expressed in Russian paremiology with the component *evilness*. It is shown that the concept of evilness is a basic-level concept within ethics, that the word *evilness* has a very complex semantic structure, in the description and organization of which the ethical concept of evilness plays a very important role, and that in Russian proverbs and sayings with the component *evilness*. The ethical concept of evilness can not only be metaphorically represented as a materialized object, as a rotten apple, as a product of spiritual creativity, as a living being, as a person, as a goat and as a space, but also metonymically designated through its components (evil person, evil tongues and evil word). It is concluded that in the future phraseological and paremiological studies it is quite possible to use cognitive models, such as conceptual metaphor, conceptual metonymy, propositional structure and image-schematical structure.

Key words: **cognitive models, conceptual metaphors, conceptual metonymies, Russian paremiology, ethical concept of evilness.**

***Ван Тяньцзяо**, аспирант, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 931515224@qq.com*

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С КОМПОНЕНТОМ *ЗЛО*

В статье осуществляется анализ когнитивных моделей в русской паремиологии с компонентом «зло». Показано, что понятие «зло» является концептом базового уровня в рамках этики и имеет сложную смысловую структуру. В русских паремиях с компонентом «зло» данное этическое понятие может не только метафорически представляться как овеществленный объект, как испорченное яблоко, продукт духовного творчества, живое существо, как человек и как пространство, но и метонимически обозначаться через призму его составляющих (злого человека, злого языка, злого слова). Делается вывод, что во фразеологических и паремиологических исследованиях вполне возможно использование когнитивных моделей (концептуальных метафор и метонимий).

Ключевые слова: **когнитивные модели, концептуальные метафоры, концептуальные метонимии, русская паремиология, этический концепт «зло».**

Данная статья посвящена исследованию когнитивных моделей в русской паремиологии с компонентом «зло».

Целью исследования является раскрытие этнически обусловленных культурных и познавательных признаков этического концепта «зло» через описание его когнитивных моделей, выраженных и зафиксированных в русских пословицах.

Актуальность исследования состоит в особой научной и культурной важности этического концепта «зло» в концептуальной системе, который сам по себе является ключевой идеей русской языковой картины мира.

Теоретическая значимость исследования заключается во внесении полезного вклада в уточнение понимания специфики паремиологического воплощения этического концепта «зло», а практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования можно использовать в вузовских курсах преподавания паремиологии современного русского языка, в спецкурсах по когнитивной лингвистике.

Научная новизна исследования заключается в осуществлении анализа русских паремий с компонентом «зло» с точки зрения когнитивных моделей. Здесь следует отметить, что изучение когнитивных моделей (концептуальных метонимий) в английских идиомах мы можем видеть в научных работах Ковезе и Раддена [1].

В качестве методов исследования использован метод лексико-семантического анализа, метод паремиологического анализа и методика концептуального анализа.

Для достижения поставленной выше цели решаются следующие задачи: 1) определить понятие «зло» как концепт базового уровня в рамках этики; 2) описать смысловую (семантическую) структуру слова *зло*; 3) создать и описать когнитивные модели этического концепта «зло», отображенные в русских пословицах с интересующим нас компонентом.

Тот, кто имеет дело с когнитивными исследованиями, уже хорошо знает, что когнитивная лингвистика, являясь совершенно новым направлением науки о языке, опирается на эмпирический опыт человека, полученный им из взаимодействия с окружающей средой и самим собой, пытается не только дать универсальное объяснение естественным языкам посредством когнитивных стратегий, но и разобраться в языковых значениях как концептуальных структурах, и стремится к обнаружению когнитивных механизмов, стоящих за языковыми фактами [2, с. 11]. Из этого очень хорошо видно, что исследование этического концепта «зло» вряд ли возможно без обращения к его языковому репрезентанту, т.е. русскому слову *зло*, языковые значения которого можно рассматривать как концептуальные структуры, самым базовым и важным из которых является этическое понятие «зло», и что когнитивные модели занимают особое место в выражении культурно значимых и познавательных признаков концепта «зло» в русской ЯКМ. В связи с этим определим понятие «зло» как концепта базового уровня в рамках этики.

Причина рассмотрения понятия «зло» как концепта базового уровня заключается в том, что оно, с одной стороны, не только соответствует всем категориям определения концептов базового уровня: 1) целостности в чувственном опыте; 2) легкой выделяемости на психологическом уровне; 3) приоритетности; 4) типичной реакции на стимулы; 5) частой употребляемости в речевом общении; 6) ключевой значимости; 7) ведущей роли в организации знаний и опыта [3, с. 129 – 130], но и служит ориентиром (стандартом, нормой) в нравственно-ценностной оценочной шкале [4, с. 137], с другой – оно совместно с его антонимом, т.е. добром, представляется как ключевое «мировоззренческое понятие в метаязыке культуры» [5, с. 3], существующее в любом языке и являющееся актуальным для каждого человека. Кроме этого, этические понятия «зло» и «добро могут рассматриваться как ключевые этноспецифичные концепты, которые во многом обусловливают национально-культурные особенности языковой картины мира этноса [6, с. 3 – 30].

Несмотря на тот факт, что не все концепты могут быть репрезентированы в языковом воплощении, потому что в сознании человека существует много концептов, которые не имеют устойчивого названия, но их концептуальный статус не вызывает сомнения [7, с. 35], нужно здесь указать, что русское слово *зло* можно рассматривать как языковый знак этического концепта «зло», в котором выражаются еще следующие значения: 1) беда, несчастье, неприятность; 2) досада, злость; 3) усердно, прилежно, с рвением (нареч.); 4) сильно, крепко; очень, весьма (нареч.) [8, с. 288]. Все это, на самом деле, способствует расширению семантического объема лексемы *зло*, который, в свою очередь, служит основой развития ее семантической структуры [9, с. 37], выглядящей следующим образом: 1) абстрактное понимание *зла*, тесным образом связанное с религиозным (все противное Богу и установленному им миропорядку, 'силы тьмы') – нравственное ('грех') – обыденное ('беда, несчастье, напасть') [10, с. 299].

Сказанного выше уже достаточно для того, чтобы сказать, что языковым материалом для исследования послужили русские пословицы с компонентом «зло».

Паремии, насколько мы знаем, совместно с фразеологизмами занимают довольно особую позицию в отражении этнически обусловленных культурных и когнитивных признаков любого концепта. Это можно объяснить тем, что они служат воспроизводимыми в готовом виде языковыми единицами в плане выражения, а в плане содержания включают в себя, с одной стороны, многовековую

историю масс с большим стандартизированным опытом [11, с. 27], с другой, синтаксические особенности пословиц (и идиом) лежат в основе формирования и описания когнитивных моделей того или иного концепта, отраженных именно в этих единицах.

Что касается когнитивных моделей, то необходимо указать на их суть, которая заключается в особой форме организации знаний и опыта человека и состоит из пропозициональной структуры, имидж-схематической структуры, метафорического переноса и метонимического переноса [12, с. 68]. Однако наше исследовательское внимание в данной научной работе уделяется лишь метафорам и метонимиям, реализованным и запечатленным в соответствующих русских паремиях.

Мы знаем, что в научной парадигме когнитивной лингвистики тенденция изучения метафоры уже отошла от воззрений на нее как на словесное обозначение [13, с. 135], как на риторический троп [14, с. 153]. При когнитивном подходе метафора рассматривается как самая базовая и важная когнитивная стратегия, которая играет немаловажную роль в организации знаний и опыта человека в его сознании. Суть метафоризации составляет осмысление одного концепта в терминах другого концепта, более сложного явления – через более простое, уже известное в языке [15, с. 7].

Первая когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель овеществления абстракции этического концепта «зло», т.е. модель представления зла как конкретного реального объекта, отраженная в русских паремиях с компонентом «зло»:

Болтливость часто причиняет больше зла, чем злость;
Вкушать от древа познания добра и зла;
Делая зло, на добро не надейся;
Делая людям зло, не жди от них добра и пр.

Из вышеперечисленных пословиц хорошо видно, что абстрактному этическому концепту «зло» приписаны разные атрибуты, присущие в норме конкретным реальным объектам. Объясняется это тем, что все конкретные реальные объекты могут непосредственно восприниматься через сенсомоторные органы человека в процессе эксплуатации окружающей вокруг него среды, в соответствии с чем информация об исходном домене, т.е. овеществленном концепте «конкретный реальный объект», может быть сразу представлена в его концептуальной системе и являться при этом основой организации абстрактных понятий. Кроме этого, причина рассмотрения этического концепта «зло» как конкретного реального объекта еще кроется в глаголах, употребляемых для описания когнитивных характеристик этого концепта. Так, например, глагол *сотворить*, являясь языковым воплощением когнитивного действия ‘совершение / исполнение / осуществление чего-л. (конкретного)’ [16], используется для репрезентации этического концепта «зло». Таким образом, *зло* входит в русскую ЯКМ как овеществленный объект.

Здесь нелишне будет указать, что первая когнитивная модель, т.е. концептуальная метафора «зло есть конкретный реальный объект», по сути своей находится на вышестоящем уровне категоризации, так что на ее основе можно создать некоторые когнитивные модели, которые, в свою очередь, находятся на базовом уровне категоризации, о них речь пойдет ниже.

Вторая когнитивная модель – это субмодель первой модели, т.е. концептуально-метафорическая модель рассмотрения этического концепта «зло» как яблока, отображенная именно в русской паремии со словом *зло*: *Вкушать от древа познания добра и зла*. Концептуализация здесь может быть продемонстрирована следующим образом:

Исходный домен – *овеществленный концепт «яблоко»;*
Целевой домен – *этический концепт «зло»;*

Направление метафорического переноса – *от овеществленного концепта «яблоко» на этический концепт «зло»*.

Здесь нельзя не отметить, что исходный домен обозначает испорченное яблоко, которое людям наносит лишь вред – либо физический, либо ментальный. Это как раз соответствует возможному определению этического концепта «зло», который приносит другому вред, ущерб – либо материальный, либо психологический, а себе – духовный дискомфорт [4, с. 137]. Важно здесь указать, что злу в данном случае еще приписан религиозный признак, потому что пословица *Вкушать от древа познания добра и зла* теснейшим образом связана с Библией. Это, наверное, является источником развития смысловой структуры слова *зло*, которая, как выше было представлено, имеет близкие отношения с религией.

Третья когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель представления этического концепта «зло» как продукта духовного творчества, выраженная именно в русской пословице с лексемой *зло*: *Бог сотворил два зла: приказного да козла*. Мы знаем, что в слове *сотворить* выражается значение ‘создавать, производить, созидать какой-н. продукт духовного творчества, какую-н. культурную, историческую ценность’ [16], которое в явном виде является основой создания данной когнитивной модели. Несмотря на то, что концепт «продукт духовного творчества» обладает абстрактностью, он в любом случае может служить исходным доменом метафоры, потому что суть метафоризации заключается в осмыслении одного концепта через другой [15, с. 7] – либо конкретный, либо абстрактный. Кроме этого, причина рассмотрения зла как продукта духовного творчества еще кроется в когнитивной ситуации, реализованной в данной пословице, – это «агенс/когнитивный субъект (Бог) творит зло». Таким образом, зло запечатлевается в русской ЯКМ как продукт духовного творчества.

Четвертая когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель одушевления этического концепта «зло», т.е. модель представления зла как одушевленного существа, воплощенная в русской паремиологии с компонентом «зло»:

А что, добрый человек, не видал ли ты злого татарина?
Бойся клеветника, как злого еретика;
Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье;
Добро не умрет, а зло пропадет;
Добро поощряй, а зло порицай и пр.

Посредством данной модели когнитивные признаки, присущие в норме одушевленному существу, проецируются на понимание и конструирование этического концепта «зло» в концептуальной системе человека. Никакого сомнения не вызывает рассмотрение одушевленного существа как исходного домена, потому что оно совместно с овеществленными предметами представляет собой важную составляющую окружающей среды, на которую люди могут оказать различные непосредственные действия с помощью своих сенсомоторных органов. Однако здесь следует отметить, что само понятие «одушевленное существо» является концептом вышестоящего уровня и включает в себя ряд представительных членов типа *человек*, которые находятся на базовом уровне категоризации, о чем речь пойдет ниже.

Пятая когнитивная модель – это субмодель четвертой когнитивной модели, т.е. концептуально-метафорическая модель представления зла как человека. В этих паремиологических единицах мы вполне можем увидеть, что рассмотрение этического концепта «зло» как человека опирается на значения таких слов, как *татарин, клеветник, еретик*, потому что они в языковом плане обычно обозначают особый тип людей – злой человек, который по сути своей является прототипом в концепте «человек» и находится при этом на нижестоящем уровне категоризации. Помимо этого, причина представления зла как человека еще заключается в том, что последний является естественным мерилом, источником всех мыслительных операций аналогии и сравнения [17, с. 49]. Интересно здесь указать, что в этих пословицах еще выражается другая когнитивная модель – концептуальная метонимия «злой человек вместо зла», о которой будет сказано ниже.

Шестая когнитивная модель – это тоже субмодель четвертой модели, т.е. концептуально-метафорическая модель представления зла как козла, выраженная именно в русской паремии: *Бог сотворил два зла: приказного да козла*. Метафоризация здесь может быть проиллюстрирована следующим образом:

Исходный домен – *животный концепт «козел»;*
Целевой домен – *этический концепт «зло»;*
Направление метафорического переноса – *от животного концепта «козел» на этический концепт «зло»*.

Совершенно ясно, что через данную метафору на зло проецированы когнитивные атрибуты, принадлежащие животному концепту «козел», который с риторической точки зрения выступает в качестве символа возложения на него грехов всего народа в иудаизме [18, с. 449]. Помимо этого, в русской ЯКМ козел приносит людям лишь вред, физический либо психологический, что полностью соответствует нашему пониманию этического концепта «зло» [4, с. 137].

Седьмая когнитивная модель – это концептуально-метафорическая модель представления этического концепта «зло» как пространства, отображенная в русской пословице: *Во зле жить – по миру ходить*. Важно здесь указать, что данная метафора «зло есть пространство», по существу дела, может быть отнесена к категории пространственных метафор, которая в когнитивных исследованиях в основном использована для описания эмоциональных состояний [15; 19]. Никакого сомнения не будет вызывать использование пространства для понимания и описания зла, потому что предыдущее по сути своей является самым базовым и важным концептом в сознании человека и играет при этом немаловажную роль в процессе концептуализации мира, с одной стороны, с другой – представляет собой необходимую составляющую окружающей среды, которая в явном и неявном виде оказывает большое влияние на человека, его поступки, речи и т.д. Следует здесь отметить, что в этой когнитивной модели, отображенной в паремии *Во зле жить – по миру ходить*, еще эксплицитно указывается тот факт, что исходный домен, т.е. концепт «пространство», оказывает на человека лишь отрицательное влияние, так как выражение *по миру ходить* имеет значение ‘жить в нищете’. Таким образом, зло включается в русскую ЯКМ как пространство.

Перейдем к моделям концептуальных метонимий, воплощенным в русской паремиологии с компонентом «зло». В когнитивистике метонимия рассматривается не столько как использование слова по отношению к новому внеязыковому предмету, который смежен со старым денотатом во времени и пространстве или вовлечен с ним в одну ситуацию, сколько как мощное когнитивное средство, которое занимает довольно особое место в процессе концептуализации мира. Стоит здесь указать, что концептуальная метонимизация в основном происходит в одном и том же домене (в нашем случае – это *концепт «зло»*).

Первая когнитивная модель – это концептуально-метонимическая модель обозначения этического концепта «зло» через призму его составляющей «злой человек», реализованная в следующих русских паремиях:

А что, добрый человек, не видал ли злого татарина?
Злые языки страшнее пистолета;
Бог сотворил два зла: приказного да козла;

Бойся клеветника, как злого еретика;
Добрая жена – веселье, а худая – зелье.

Выше уже было показано, что вполне возможно рассмотрение зла как человека. Именно это дает нам возможность сказать, что понятия «зло» и «человек» по природе являются разными концептами и сильно отличаются друг от друга по содержанию. Однако здесь нельзя не отметить, что в концепте «зло» на самом деле содержится понятие «человек», потому что последнее является ключевым составляющим компонентом предыдущего: *творитель зла*, *отправитель зла*, *получатель зла* и пр. Все это позволяет нам обозначать само этическое понятие «зло» через призму его составляющей «злой человек». Метонимизация может быть показана следующим образом:

Исходная часть – *когнитивный признак «злой человек»*;

Целевая часть – *этический концепт «зло»*;

Направление метонимического переноса – *обозначение этического концепта «зло» по когнитивному признаку «злой человек»*.

Из этого хорошо видно, что данная метонимия относится к другой метонимии – «части вместо концепта», которая находится на вышестоящем уровне категоризации, с одной стороны, с другой – исходная часть, т.е. понятие «злой человек», в себя включает ряд концептов, находящихся на нижестоящем категориальном уровне и выглядящих следующим образом: злой татарин, приказный, клеветник, еретик, худая жена и др. В связи с этим мы вполне можем создать следующие концептуальные метонимии, которые выступают субмоделями метонимии «злой человек вместо зла»: «злой татарин вместо зла», «приказный вместо зла», «клеветник вместо зла», «еретик вместо зла» и «худая жена вместо зла».

Здесь необходимо указать, что в пословице *Злые языки страшнее пистолета* еще выражаются другие когнитивные модели, т.е. концептуальные метонимии «язык вместо человека» и «злые языки вместо зла». Это объясняется тем, что язык, по сути, является важным органом для человека в физическом плане, а в ментальном плане может служить репрезентантом нравственных страданий, которые навлекают на человека клеветники, злопыхатели и пр. Таким образом, на основе метонимий «злой человек вместо зла» и «язык вместо человека» может быть создана модель концептуальной метонимии «злые языки вместо зла».

Вторая когнитивная модель – это концептуально-метонимическая модель обозначения этического концепта «зло» через призму его составляющей «злое слово», которая реализована в русской паремии *Доброе слово лечит, а злое калечит*. Как и злой человек, злое слово тоже рассматривается как важная составляющая этического концепта «зло», так как оно с когнитивной точки зрения представляет собой носитель злых намерений и мыслей, которые передают пациенсам (получателям зла) агенсы (творитель зла и/или отправитель зла). Кроме этого, причина обозначения зла через призму его составляющей «злое слово» еще кроется в значении глагола *калечить*, который служит в качестве языкового репрезентанта когнитивного действия ‘наносить кому-н. увечье / уродовать кого-н. в психологическом отношении’. Это как раз полностью соответствует нашему определению этического концепта «зло» [4, с. 137]. Здесь нелишне будет указать, что в этой пословице в явном и неявном виде отражаются разные когнитивные модели этического концепта «добро», противоположного злу в нравственно-ценностной шкале: концептуальные метафоры «добро есть врач» и «добро есть лекарство» и концептуальная метонимия «доброе слово вместо добра».

В заключение отметим, что в процессе исследования когнитивных моделей этического концепта «зло», реализованных в русской паремиологии с компонентом «зло», мы получаем возможность говорить о некоторых уникальных особенностях представления зла в русской ЯКМ.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: 1) понятие «зло» является концептом базового уровня в этической составляющей русской ЯКМ; 2) слово *зло* имеет сложную смысловую (семантическую) структуру, в развитии которой этический концепт «зло» занимает довольно особое и важное место; 3) этический концепт «зло» может быть метафорически представлен как овеществленный объект, как испорченное яблоко, как продукт духовного творчества, как одушевленное существо, как человек, как козел и как пространство; 4) этический концепт «зло» может быть метонимически обозначен через призму его составляющих (злого человека, злых языков и злого слова). При этом можно сказать, что для дальнейшего исследования русских паремий и идиом вполне возможно использование когнитивных моделей (концептуальных метафор и метонимий).

Библиографический список

1. Kovecses Z., Radden G. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*. 1998; № 9-1: 37 – 77.
2. Wang Yin. *Cognitive Linguistics*. Shanghai: Shanghai foreign language education press, 2007.
3. Wang Yin. *Explorations on Cognitive Linguistics*. Chongqing: Chongqing Press, 2005.
4. Ван Т. Когнитивная интерпретация этических концептов «добро» и «зло» как категорий базового уровня. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2020; № 6: 135 – 139.
5. Арутюнова Н.Д. *Логический анализ языка: Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991.
6. Апресян Ю.Д. О московской семантической школе. *Вопросы языкознания*. 2005; № 1: 3 – 30.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
8. Филин Ф.П. *Словарь русских народных говоров. Зароситься – Зубренка*. Санкт-Петербург: Издательство «Наука» ленинградское отделение, 1976; Выпуск 11.
9. Кезина С.В. Принципы развития и организации семантической структуры слова. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2005; Т. 5, № 11: 37 – 44.
10. Жукова А.Г., Мандрикова Г.М. Лексема *зло* в словаре и в языке: динамика семантической структуры. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2014; Т. 45, № 3: 298 – 300.
11. Бочина Т.Г. *Диалогичность русской паремики. Паремиология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремиологии. Пословица в дискурсе и в тексте. Пословица и языковая картина мира*. Москва: ЛЕНАНД, 2015.
12. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: University of Chicago Press, 1987.
13. Петров В.В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу. *Вопросы языкознания.* 1990; № 3: 135 – 146.
14. Ungerer F., Schmid H.J. *An introduction to cognitive linguistics.* Beijing: Foreign language teaching and research press, 2001.
15. Kovecses Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
16. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь Ушакова. 1935 – 1940*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1051730
17. Weller E. *Metaphor and Meaning*. Deland, Fla.: Everett & Edwards, 1966.
18. Норман Б.Ю. Сопоставительная славянская фразеология и паремиология: краеугольные камни и камни преткновения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литературы.* 2020; Т. 3, № 17: 446 – 456.
19. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем.* Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.

References

1. Kovecses Z., Radden G. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*. 1998; № 9-1: 37 – 77.
2. Wang Yin. *Cognitive Linguistics*. Shanghai: Shanghai foreign language education press, 2007.
3. Wang Yin. *Explorations on Cognitive Linguistics*. Chongqing: Chongqing Press, 2005.
4. Van T. Kognitivnaya interpretaciya `eticheskih konceptov «dobro» i «zlo» kak kategorij bazovogo urovnya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2020; № 6: 135 – 139.
5. Arutyunova N.D. *Logicheskij analiz yazyka: Kul'turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991.
6. Apresyan Yu.D. O moskovskoj semanticheskoj shkole. *Voprosy yazykoznaniya*. 2005; № 1: 3 – 30.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
8. Filin F.P. *Slovar' russkih narodnyh govorov. Zarosit'sya – Zubrenka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Nauka» leningradskoe otdelenie, 1976; Vypusk 11.
9. Kezina S.V. Principy razvitiya i organizacii semanticheskoj struktury slova. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2005; T. 5, № 11: 37 – 44.
10. Zhukova A.G., Mandrikova G.M. Leksema *zlo* v slovare i v yazyke: dinamika semanticheskoj struktury. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2014; T. 45, № 3: 298 – 300.
11. Bochina T.G. *Dialogichnost' russkoj paremiki. Paremiologiya v diskurse: Obschie i prikladnye voprosy paremiologii. Poslovica v diskurse i v tekste. Poslovica i yazykovaya kartina mira*. Moskva: LENAND, 2015.
12. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: University of Chicago Press, 1987.
13. Petrov V.V. Metafora: ot semanticheskih predstavlenij k kognitivnomu analizu. *Voprosy yazykoznaniya.* 1990; № 3: 135 – 146.
14. Ungerer F., Schmid H.J. *An introduction to cognitive linguistics.* Beijing: Foreign language teaching and research press, 2001.
15. Kovecses Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
16. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' Ushakova. 1935 – 1940*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1051730
17. Weller E. *Metaphor and Meaning*. Deland, Fla.: Everett & Edwards, 1966.
18. Norman B.Yu. Sopostavitel'naya slavyanskaya frazeologiya i paremiologiya: kraeugol'nye kamni i kamni pretknoveniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatury.* 2020; T. 3, № 17: 446 – 456.
19. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.05.21

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-412-414

Wang Qiaoshi, *postgraduate, Far Easter Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 1904642718@qq.com*

TEXT FUNCTIONS OF THE PREDICATIVE MODIFICATIONS OF THE CLIP "NOW ABOUT ...". Text clip, as the most direct means of connection of the text, takes part in the formation of the structure in the text. The article examines the analysis of functions of predicative clips, the central component in all clips is the part "now + preposition", which can be similar in semantics and functions to the text clip "Now about ...". In this study the aim is to summarize roles of the named clips in journalistic texts. The article analyzes the concepts of text clips, cohesion, prospection and retrospection. Based on the research results, we can draw the following conclusions: text clips with the predicative structure, like the clip "Now about ...", perform a prospective and prospective-retrospective function in the text. At the same time, retrospective relations are carried out with the help of a free component of text clips, referring to the previous located fragment of the text both contact and distant. The acquired results can contribute to be used in the study of other modifications of the clip "Now about ...", in also identifying the role in texts of other styles, such as in scientific texts, literary texts, etc.

Key words: **syntax, text clip, predicative modifications, cohesion, prospection, retrospection.**

Ван Цяоши, *аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 1904642718@qq.com*

ТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕДИКАТИВНЫХ МОДИФИКАЦИЙ СКРЕПЫ «ТЕПЕРЬ О...»

Как самое непосредственное средство связи текста, текстовая скрепа принимает участие в формировании его структуры. В данной статье представлен анализ функций предикативных скреп, центральным компонентом которых является часть «теперь + глагольная форма», являющихся семантическими и функциональными аналогами текстовой скрепы «теперь о…». Цель исследования – обобщить функции названных скреп в публицистических текстах. По результатам исследования сделаны следующие выводы: текстовые скрепы с предикативной структурой так же, как и скрепа «теперь о…», выполняют проспективную и проспективно-ретроспективную функции. Проспективные отношения устанавливаются с помощью постоянного компонента скрепы. Ретроспективные отношения осуществляются с помощью свободного компонента скрепы, отсылающего к предшествующему фрагменту текста, расположенному и контактно, и дистантно. Кроме того, свободный компонент может участвовать в формировании проспективных отношений. Полученные результаты могут внести вклад в исследование функций других текстовых скреп, а также в выявление роли изученных скреп в текстах других стилей.

Ключевые слова: **синтаксис, текстовая скрепа, предикативные модификации, когезия, проспекция, ретроспекция.**

В современном русском языке сформировался термин «текстовая скрепа» для обозначения языковых средств связи в тексте. Этот термин, в понимании А.Ф. Прияткиной, – не общее средство связи в тексте, а особые единицы, имеющие определенные специфические признаки, отличающие их от союзов, модальных и дискурсивных слов [1, с. 335]. По определению ученого, «текстовая скрепа – это слово или фразеологизм, находящийся, как правило, в начале высказывания, создающий связь высказываний и обозначающий определенный тип отношения» [2, с. 135]. Скрепа-фраза, как особая разновидность текстовых скреп, имеет интонационный признак выказывания.

Основными категориями текста все исследователи называют категории связности и цельности. И связность, как важнейшая коммуникативная категория, является самым очевидным признаком текста. Эти категории имеют разнообразные средства выражения. И.А. Сыров отмечает, что «наиболее существенными и многогранными в плане реализации являются категории связности и цельности, объединяющие отдельные элементы в целое и завершенное произведение» [3, с. 18].

С одной стороны, связность текста может быть отражена в одном явлении через линейную передачу сознания и мысли. С другой стороны, несколько явлений объединяются в некое смысловое целое для выражения связности текста. Таким образом, мы считаем, что категория связности текста не только проявляется на когнитивном уровне, но и на уровне коммуникативно-практическом. На самом деле, все языки имеют специфические средства лексических и грамматических связей. С помощью этих связей объединяют разные словосочетания и предложения в более сложное синтаксическое целое, тем самым обеспечивая максимально возможную связность текста.

Связность является самым очевидным признаком текста. Для обозначения категории связности текста в русском языке применяются термины «когезия» и «когерентность». Так, мы считаем, что фактически когезия – внутренняя структурная связность – и когерентность являются внешней прагматической связностью. Особенно отметим, что категория когезии представляет собой связность на горизонтальном уровне, в понимании И.Р. Гальперина – это «особые виды связи, обеспечивающие континуум, то есть логическую последовательность, (темпоральную и/или пространственную) взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» [4, с. 74]. В общем, можно сказать, что в тексте внутренняя лексическая и грамматическая связность осуществляются с помощью категории когезии. Одновременно она помогает получателю достичь своих коммуникационных целей с максимальной точностью.

На уровне текста, кроме категории когезии, еще два понятия имеют непосредственное отношение к понятию «связность»: категория ретроспекции и проспекции. По мнению И.Р. Гальперина, категория проспекция и категория ретроспекции являются лингвистическими категориями [4, с. 106 – 112]. В нашем исследовании мы будем основываться на определениях ретроспекции и проспекции, данных Н.П. Перфильевой: «Ретроспекция – это конструктивно-деструктивные отношения сегментов текста, которые обеспечивают динамику развертывания содержания текста посредством отсылки назад, к предшествующему контексту, к введенной ранее информации» [5, с. 171]. Наиболее распространенным способом осуществления ретроспективных отношений в тексте является лексический повтор. Проспекция, по определению Н.П. Перфильевой, – «это такое проявление конструктивных отношений в базовом тестовом компоненте, которое отражает коммуникативную стратегию говорящего в плане перспективы развертывания высказывания» [5, с. 174]. Помимо того, Н.П. Перфильева говорит еще о существовании «ретроспективно-проспективных отношений» [5, с. 176].

Таким образом, категория когезии текста имеет неразрывную связь с категориями проспекции и ретроспекции, то есть с прямым или обратным направлением событий в сюжете или в развитии мысли автора. И также проспекция и ретроспекция обеспечивает связность текста, и в основном это выражается имплицитно. Ретроспекция основана на информации, которая ранее была сохранена в уме и связана с последующими событиями; в то время как проспекция основана на некоторых четких сигналах, которые выражают имплицитность информации и могут ее использовать для прогнозирования тенденции в будущем. В любых текстах разных функциональных стилей мы можем встретить ретроспективно-проспективные отношения.

В данной статье объект нашего исследования – предикативные скрепы, в которых центральным компонентом является часть «теперь + глагольная форма». Такие единицы мы считаем модификациями текстовой скрепы **«теперь о…».** Цель исследования – описать и обобщить особенности функций скреп предикативных структур в публицистических текстах. Источник материала – публицистические тексты, собранные с помощью Национального корпуса русского языка (НКРЯ), и полные тексты публикаций, полученные с помощью поисковой системы Яндекс.

Поскольку в настоящей работе мы будем рассматривать роль предикативных модификаций текстовой скрепы **«теперь о…»** в организации структуры текста, обратимся сначала к вопросу о ее модификациях.

В ходе проведенного исследования нами были установлены лексические единицы, которые могут быть аналогичными по семантике и функциям текстовой скрепе **«теперь о…».** Среди этих модификаций были выделены два типа: непредикативные структуры с синонимичными предлогами «про», «по поводу» и «насчет» и предикативные структуры с глагольными формами со значением речи и мысли, такими как «поговорим», «обратимся», «перейдем», «рассмотрим» и «посмотрим». Все скрепы имеют общую семантику изъяснительности и выполняют функцию связи на уровне текста [6]. В данной статье мы обратим внимание на скрепы предикативной структуры.

В процессе анализа было установлено, что центральным компонентом во всех модификациях является часть «теперь + предлог», значительно реже – просто компонент «теперь». В структуре скрепы **«теперь о…»** постоянный грамматикализованный компонент «теперь о» свидетельствует о ее возможности оформления проспективных отношений, а отношения ретроспекции осуществляются с помощью свободного компонента, замещающего валентности предлога.

В предикативных модификациях скрепы тоже можно выделить постоянный и свободный компоненты. Постоянным компонентом мы считаем «теперь + глагольная форма», свободный компонент – лексика, замещающая валентность глагольной формы. Например: ***Обратимся теперь к технической стороне сближений.*** (А.А. Зализняк. Лингвистика по А.Т. Фоменко // «Вопросы языкознания», 2000) [7]. В скрепе **«Обратимся теперь к технической стороне»** постоян-

ным компонентом является часть **«Обратимся теперь к…»**, а словосочетание «техническая сторона» является свободным компонентом.

Можно предположить, что предикативные модификации скрепы, так же, как и скрепа **«теперь о…»**, выполняют проспективную и проспективно-ретроспективную функцию.

Рассмотрим **проспективную функцию** на нескольких примерах.

Пример статьи (1). В начале публикации говорится, что ученые из южнокорейского Университета Йонсей создали средство от рака: «*Средство от рака, созданное группой ученых из южнокорейского Университета Йонсей, использует аденовирус, обычно вызывающий простуду. В него был внедрен человеческий ген, связанный с производством гормона релаксина».* <…>. Далее следует абзац, в котором речь идет о прогнозе с подобным рецептом борьбы с раком в фантастическом рассказе «Случай» 25 лет назад. Начало абзаца: «*Что такое злокачественная опухоль?* <…>. ***Рассмотрим теперь вирус гриппа».*** <…>. (Фантастическая окно-атака // Труд-7, 2007.07.06) [7]. В этом абзаце развиваются две микротемы: злокачественная опухоль и вирус гриппа. Предикативная скрепа **«Рассмотрим теперь…»** вводит вторую микротему и выполняет проспективную функцию, при этом сфера действия скрепы ограничена одним абзацем.

Пример статьи (2). Макротема статьи: «факторы долгожительства». Начало публикации: «*Давно замечено: оптимисты живут дольше пессимистов и меньше болеют».* <…>. После чего вводится еще один абзац: «*Обратимся к американской книжке «Как дожить до ста лет»».* <…>. Следующий абзац начинается предикативной скрепой: ***Теперь поговорим о характере питания.*** (Дрожженов Алексей. Лентяй погибает первым // Труд-7, 2002.07.08) [7]. После этой фразы дается информация о характере питания, это тоже является одним из факторов долгожительства. Скрепа **«Теперь поговорим о…»** вводит микротему, не обозначенную в левом контексте, и выполняет только проспективную функцию.

Пример статьи (3). В частях статьи перед скрепой рассказывают об объеме продаж новых автомобилей в 2012 году в России, о ситуации на российском авторынке и в Европе. Новый абзац начинается с помощью скрепы: «***Теперь перейдем к самому интересному – прогнозам».*** Это прогноз: недавно я принимал участие в одной профессиональной конференции и пришел к выводу: автопроизводители и дилеры прогнозируют, что российский автомобильный рынок будет очень стабильно расти в 2013 году и в среднесрочной перспективе. (Российский авторынок слишком молод для кризиса // РБК Дейли, 2012.12.24) [7]. В данном примере скрепа **«Теперь перейдем к…»** осуществляет переход к новой микротеме: дается прогноз российского авторынка в следующем году. Функция скрепы – проспективная.

Обратимся к рассмотрению проспективной роли предикативных модификаций скрепы в формировании структуры диалогического текста.

Пример статьи (4). Он взят из интервью корреспондента «Известий»:

– *Как Вы оцениваете ремонтопригодность нового iPhone?*

– *iPhone 5 разбирается удобнее предшественников. По сравнению с 4 и 4S – дисплей снимается в первую очередь. Но технология не стоит на месте, и из-за миниатюризации разборка требует больше времени. Любое несоблюдение технологического процесса демонтажа и неквалифицированное вмешательство чреваты поломкой телефона.* <…>. ***Теперь поговорим о корпусе:*** *по сравнению с предыдущим iPhone 4S корпус нового получился намного прочнее. Отсутствие заднего стекла — хорошее решение, влияющее на стоимость ремонта в целом.* <…>. (Антон Нехаенко. «Не берите iPhone 5 с собой в душ!» // Известия, 2012.09.27) [7].

Пример статьи (5). Беседа началась с вопроса «как обеспечивается безопасность на общественном транспорте». После ряда вопросов и ответов адресантом задает новый вопрос, который вводится с помощью скрепы: ***– Обратимся теперь к теме израильско-палестинского конфликта…*** (Константинов Василий. Нам есть о чем поговорить с русскими предпринимателями // Труд-7, 2004.02.21) [7]. Скрепы выполняют проспективную функцию в этих двух примерах.

В отличие от текстов (1), (2), (3), в примерах (4) и (5) осуществляется проспективная функция только в части одного говорящего, скрепа или вводит или новый вопрос, заданный интервьюером, или новый аспект ответа на какой-то вопрос.

Теперь рассмотрим **функцию проспективно-ретроспективную**. При этом скрепа связывает **дистантно и контактно** расположенные компоненты текста. Примеры:

Пример статьи (6). Тема публикации: «дерегулирование занятости». Текст делится на несколько частей, обозначенных подзаголовками. Часть с подзаголовком «Кто выигрывает от дерегулирования занятости» делится еще на две части. Первая часть вводится скрепой «*Начнем с работодателей».* Это фрагмент текста включает семь абзацев, в которых рассматриваются разные типы работодателей с точки зрения того, насколько они заинтересованы в дерегулирование занятости. Заканчивается фрагмент текста фразой: «*Другими словами, высокие издержки увольнения отрицательно влияют на найм дополнительных* ***работников».*** Вторая часть начинается скрепой ***«Обратимся теперь к работникам».*** (Владимир Гимпельсон. Пора дерегулировать? // «Отечественные записки», 2003) [7]. Из данного примера видно, что скрепа **«Обратимся теперь к…»** выполняет проспективно-ретроспективную функцию, и ретроспективные отношения оформляются при помощи **контактно** расположенного повторяющегося слова «работник», которое занимает позицию свободного компонента скрепы.

Пример статьи (7). Тема статьи: «приглашение иностранных тренеров». С самого начала текста автор выражает поддержку приглашению иностранного тренера стать руководителем сборной России: *«*<…> *позвольте мне высказать свое мнение в пользу* ***приглашения иностранного тренера*** *на пост руководителя нашей команды».* После этого следует еще один абзац, и затем абзац, начинающийся предикативной скрепой с глагольной формой со значением речи и мысли «посмотрим»: ***«Теперь посмотрим на опыт зарубежных футбольных сборных, приглашавших «варягов».»*** (Таборов Максим. Хочу заморского тренера // Труд-7, 2006.03.23) [7]. Здесь скрепа вводит новую микротему, развитие которой занимает только одно предложение и оформляет самостоятельный абзац. Используется средство лексического повтора элементов дистантно расположенных ключевых слов (приглашение иностранного тренера – приглашавших «варягов»), отношений, имеющих ретроспективный характер. Функция скрепы – проспективно-ретроспективная.

Пример статьи (8). *«Что происходит с ценами на жилье? Есть как минимум три ответа на этот вопрос: цены падают,* ***цены растут,*** *цены стабильны».* <…>. *«Вначале давайте разберемся, что подразумевают под «падением цен»».* <…>. ***Теперь перейдем к версии «цены растут».*** (Александр Донков. Цена вопроса // Комсомольская правда, 2007.09.18) [7].

Это пример из текста, макротема которого – «цена на жилье». Макротема вводится в первом предложении. Второе предложение называет микротемы, которые будут обсуждаться в статье. Микротема «падение цен» обсуждается во втором абзаце. Переход к новой микротеме «цены растут» оформляется скрепой **«Теперь перейдем к…».** Эта микротема была обозначена в предшествующем контексте, поэтому скрепа соединяет дистантно расположенные высказывания и выполняет проспективно-ретроспективную функцию.

Пример статьи (9). Тема статьи: «наружные средства лечения». Сначала речь идет об ацетилсалициловой кислоте. Затем с помощью подзаголовка ***«Зеленая красавица»*** автор переходит к обсуждению следующего лекарственного средства: ***«Поговорим теперь о том, что вы называете зеленкой.*** *Научное название этого безвредного лекарственного средства – «бриллиантовая зеленая», или «блестящая зелень».»* (Михаил Кирцер. Чем помазаться // «Столица», 1997.12.08) [7]. С одной стороны, скрепа вводит новую микротему; с другой стороны, – развернутую информацию о том, что будет рассказано в следующей части статьи, соединяя контактно расположенные фрагменты текста. При этом микротема «зеленка» уже была обозначена в предшествующем контексте с помощью подзаголовка. Функция скрепы – проспективно-ретроспективная.

Пример статьи (10). Статья делится на несколько частей, обозначенных подзаголовками. В части с подзаголовком «Хозяин всегда виноват» начало текста: *«Как обычно, есть две новости –* ***хорошая и плохая. Начнем с последней».*** <…>. ***«Теперь перейдем к хорошей новости».*** <…>. (Агарков Максим. Большому брату подняли веки // Труд-7, 2008.06.27) [7].

Две новости: хорошая и плохая. Сначала вводится плохая новость, в которой говорится, что «хозяин машины будет отвечать за выходки водителя, так как штрафная квитанция будет отправлена на адрес регистрации автомобиля». Далее идет новый абзац, начинающийся скрепой **«Теперь перейдем к…»**, с помощью которой оформляется переход к новой микротеме – «хорошая новость». Ретроспективный характер отношений проявляется с помощью повторяющихся лексических элементов – дистантно расположенных слов «хорошая новость».

Таким образом, согласно вышеизложенным примерам можно прийти к следующим выводам. Как показал анализ иллюстративного материала, текстовые скрепы предикативной структуры выполняют проспективную и проспективно-ретроспективную функции. Проспективная когезия формируется с помощью постоянного компонента скрепы «теперь + глагольная форма», свободный компонент либо также участвует в передаче проспективной связи, либо формирует ретроспективную линию связи. При ретроспекции свободный компонент скрепы является повторяющимся лексическим элементом, который может быть расположен и контактно, и дистантно.

Результаты изучения функционирования текстовых скреп с предикативной структурой могут быть использованы для сопоставления при исследовании других текстовых скреп, а также для выявления роли скреп в текстах других стилей, например, в научных и художественных текстах.

Библиографический список

1. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фразы» (О расширении категории служебных единиц русского языка). Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции). *Избранные труды.* Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007: 334 – 343.
2. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А. Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов». *Сибирский филологический журнал.* 2015; № 2: 134 – 141.
3. Сыров И.А. *Способы реализации категории связности в художественном тексте*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2005.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* Москва: Наука, 1981.

5. Перфильева Н.П. *Метатекст в аспекте текстовых категорий:* монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2006.
6. Ван Ц., Шереметьева Е.С. Текстовая скрепа «Теперь о…»: лексические модификации и специфика функционирования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2020; № 7 (13): 129 – 134.
7. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

References

1. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-frazy» (O rasshirenii kategorii sluzhebnyh edinic russkogo yazyka). Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii). *Izbrannye trudy.* Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2007: 334 – 343.
2. Priyatkina A.F., Starodumova E.A. Tekstovye skrepy v «Slovare sluzhebnyh slov». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 134 – 141.
3. Syrov I.A. *Sposoby realizacii kategorii svyaznosti v hudozhestvennom tekste*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
4. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya.* Moskva: Nauka, 1981.
5. Perfil'eva N.P. *Metatekst v aspekte tekstovyh kategorij:* monografiya. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2006.
6. Van C., Sheremet'eva E.S. Tekstovaya skrepa «Teper' o…»: leksicheskie modifikacii i specifika funkcionirovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; № 7 (13): 129 – 134.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

Статья поступила в редакцию 03.05.21

УДК 81-25

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-414-416

***Shor G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Languages, Ural Forest Technical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: gala.shor@mail.ru*
***Galiullina A.R.**, MA student, Ural Forest Technical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: galiullina.nastya2017@yandex.ru*

THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN INTERNATIONAL COOPERATION OF LANDSCAPE ARCHITECTS. The relevance and importance of knowledge of the English language in the field of landscape architecture is considered. The comparative characteristics of terms, plant names are presented and the principles of their naming are established. The article reflects the importance of knowledge of English in the development of landscape design. Today, the interaction of specialists in the field of gardening at the international level is considered significant. Events, namely: seminars, forums, lectures with the participation of foreign experts, are held in English as an international language. The connection between the Latin and English languages is also important, since in the process of interaction, the terms and the name of the species and genus of vegetation are used. But the Latin language is losing its relevance today.

Key words: **landscape architecture, English, Latin, lexeme, Old English, floronyms, flora, botanical terminology, generic name, Internet sites.**

***Г.А. Шор**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», г. Екатеринбург, E-mail: gala.shor@mail.ru*
***А.Р. Галиуллина**, магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», г. Екатеринбург, E-mail: galiullina.nastya2017@yandex.ru*

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ

Рассматривается актуальность и значимость знания английского языка в сфере ландшафтной архитектуры. Представлена сравнительная характеристика терминов, наименований растений и установлены принципы их номинации. В статье отражается важность знание английского языка в развитии ландшафтного дизайна. На сегодняшний день считается значимым взаимодействие специалистов в сфере озеленения на международном уровне. Мероприятия, а именно: семинары, форумы, лекции с участием иностранных специалистов, проводятся на английском языке в роли международного. Немаловажна связь латинского и английского языков, так как в процессе взаимодействия используются термины и наименования видов и родов растительности. Но латинский язык теряет актуальность на сегодняшний день.

Ключевые понятия: **ландшафтная архитектура, английский язык, латинский язык, лексема, древнеанглийский язык, флоронимы, флора, ботаническая терминология, родо-видовое название, интернет-площадки.**

На сегодняшний день окружающая среда играет немаловажную роль в мировом сообществе. Общество стремится сбалансировать и улучшить отношения между социальными потребностями, экономикой и экологией. Актуальность такой сферы, как «ландшафтный дизайн», возросла не только на частных территориях, но и городские объекты все больше приобретают ухоженный зеленый вид.

Благоустройство какой-либо территории происходит путем использования различных компонентов растительности. Акцентирование на преобразовании пространства началось не так давно, ранее это было проблемой в сфере градостроительства, дизайна и архитектуры. Основное решение этого вопроса видится в современном развитии специалистов в области озеленения, обмене опытом, формировании и объединении сообществ в сфере ландшафта [1, с. 9].

Для любой профессиональной деятельности необходимо знание и умение владеть одним из международных языков – английским. Речь является основным источником общения, коммуникации и передачи той или иной информации.

Обмен опытом специалистов озеленения, ландшафта, происходит также на мировом уровне, и наиболее удобным, актуальным является английский язык.

Различные форумы, фестивали, семинары очень важны для саморазвития, туда приезжают иностранные архитекторы, ландшафтники и специалисты по озеленению. На таких мероприятиях проходят лекции, представление реализованных проектов, в том числе проектирование городских объектов и частных территорий. Большая часть спикеров – иностранные гости, они проводят лекции на английском языке.

Также существуют интернет-ресурсы – специальные сайты, программы, обеспечивающие общение по видео-, аудиосвязи, и иные интернет-площадки. Там происходит взаимовыгодное общение, обсуждение ландшафтных вопросов. Это очень удобный способ, позволяющий объединить людей в разных точках мира.

Основным в сфере ландшафтного дизайна на сегодняшний день является экологичность, уют и благоприятная окружающая среда. Большинство специалистов по озеленению говорят об «органичном», то есть «здоровом» дизайне. В английском языке по этому поводу используют следующие лексемы: ecology, environment, organic и много слов, связанных с озеленением [2].

В ландшафтной сфере огромную роль играет ботаника, дендрология, биология. Вся терминология этих наук возникла на основе латинского и греческого языков. Но более актуальным в сфере озеленения является латынь.

Возникает вопрос: а какая связь между латинским и английским языками? Английский язык долгое время формировался, подвергался изменениям в лексике и грамматике вследствие влияния латинского.

Каждое растение определяется двумя латинскими названиями – родовым и видовым. Такая система биноминальной номенклатуры удобна и используется по сей день [3, с. 6].

Для лучшего представления о многообразии методов и принципов планировки, организации садово-парковых объектов каждый ландшафтный специалист должен знать и владеть профессиональной терминологией.

Рассмотрим написание нескольких терминов на английском и латинском языках в направлении «Ландшафтная архитектура» (табл. 1) [4; 5].

Так как из исторических источников известно, что английский язык подвергался изменениям, посмотрев данное сравнение, можно сказать, что у большинства слов видоизменилось окончание, а другие же не поменяли написания в целом. То есть связь между латынью и английским языком есть, но на сегодняшний день постепенно теряет свое весомое значение.

Таблица 1

Сравнение написания терминов
на латинском и английском языках

Русское наименование	**Латинское наименование**	**Английское наименование**
Аллея	Angiportum	Alley
Аллегория	Allegoria	Allegory
Ансамбль	Ensemble	Ensemble
Анфилада	Enfilade	Enfilade
Амфитеатр	Amphitheater	Amphitheater
Аптекарский сад	Apothecary Hortum	Apothecary Garden
Арабеска	Arabesco	Arabesque
Арка	Arcus	Arch
Атриум	Atrium	Atrium
Бандельверк	Bandelwerk	Bundelwerk
Барокко	Barocco	Baroque
Боскет	Bosquet	Bosket
Каскад	Caesar	Cascade
Классицизм	Classicus	Classicism
Малые архитектурные формы	Parva architecturae formae	Small architectural forms
Модерн	Modern	Modern
Огород	Hortus	Kitchen-garden
Орнамент	Ornamentum	Ornament
Парк	Park	Park
Партер	Solo	Parterre
Пальметта	Palmetta	Palmetta
Пергола	Pergola	Pergola
Рабатка	Rabatka	Rabatka
Семантика	Admittunt	Semantics
Топиарное искусство	Topiarius	Topiary

Американские ботаники (Стенли Миллер, Вики А. Фанк, Уоррен Г. Вагнер, Патрик Херендин) призывают отказаться от латыни, так как считают, что новые выявленные виды растений должны описываться онлайн на английском языке, ибо большая часть населения планеты англоговорящая [6].

Также важно отметить, что первые латинские слова легли в основу древнеанглийского языка. Особое влияние вхождения отдельных латинских слов в древнеанглийский наблюдается во времена нормандского вторжения 1066 года, после которого множество новых слов преобразовались из французского и непосредственно из латыни. Рассмотрим написание некоторых слов на латинском, древнеанглийском и современном английском языках (табл. 2) [7, с. 8 – 9].

Таблица 2

Сравнение написания слов на латинском, древнеанглийском
и современном английском языках.

Латинский язык	Древнеанглийский язык	Современный английский язык	Перевод
plant	plante	plant	Растение
cerasus	cirse	cherry	Вишня
castaneis	cisten	Chestnut-tree	Каштан

Орфография древнеанглийского языка была более нормализована, отражала разновидность коммуникации людей, связанных между собой одной территорией [7, с. 11].

Существует такой термин – «флороним», имеющий символическое значение – «флора», обозначение деревьев, кустарников, садовых и комнатных цветов. Исследователь С.С. Шамбасова под термином «флороним» понимает как «существительные, имеющие названия цветов, деревьев, трав, кустов», так и «зерновые и овощные культуры» [8, с. 105].

Для наименования растительности на английском языке прибегают к использованию принципов номинации, применяемых в ботанической терминологии и на бытовом уровне. Часто одно и то же растение имеет несколько наименований на английском языке. Например, (лат. название) *Calla polustris* – белокрыльник болотный, также есть другое название – белый попутник, бобак, бобовник, болотная трава, вахка (вахта), водяной корень, гуска, житница и т.д. В английском языке это – *wild calla, female dragon, water lily, swamp robin, water-arum.* Рассмотрим написания видовых наименований, имеющих не одно значение (название) растения (табл. 3) [8, с. 107; 9].

Таблица 3

Видовые написания растений

Латинское название	Английское название	Русское название
Córnus álba	Dogwood white, white svidina, white svida, white telikrania	Дёрен белый, Свида́на бе́лая, Сви́да белая, Теликра́ния белая
Córylus avellána	Common hazel, Hazel, Hazelnut	Лещи́на обыкнове́нная, Оре́шник, Лесно́й оре́х
Cypripedium calceolus	lady's slipper orchid, Adam's head, Adam's grass	Башмачок Киприды, Венерин башмачок, Кукушкины сапожки, Марьин башмачок

Словесное обозначение некоторых цветочных культур происходит по смыслу перевода, по морфологическому признаку растения (окраска, форма, структура, общий внешний вид, запах и т.д.). В табл. 4 представлены наименования растений [10; 11].

Таблица 4

Пример родо-видовых названий и их значение

Английское название	Русское значение	Значение слова, лежащее в основе родового/видового наименования
Bindweed	Вьюнок	«bind» – связывать, «weed» – сорняк
Bluebell	Колокольчик	«blue» – голубой (синий), «bell» – колокол
Buttercup	Лютик	«butter» – сливочное масло, «cup» – чашка
Cornflower	Василек	«corn» – зерно, «flower» – цветок
Lily of the valley	Ландыш	«lily» – лилия, «of the» – принадлежащий, «valley» – долина
Marigold	Бархатцы	«gold» – золото
Snapdragon	Львиный зев	«snap» – щелчок, «dragon» – дракон
Forget-me-not	Незабудка	«forget» – забывать, «me» – меня, «not» – нет
Sunflower	Подсолнечник	«sun» – солнце, «flower» – цветок
Water lily	Кувшинка	«water» – вода, «lily» – лилия

Международный рынок поставки растительности зависит от общепринятой терминологии в сфере ландшафта. Немаловажным в знании английского языка является сотрудничество стран в области поставки, обмена посадочного (растительного) материала. Импорт и экспорт цветочных, древесно-кустарниковых культур в России сейчас актуален, и знание английского языка помогает пройти быстро и безопасно все этапы логистических процессов. Российские поставки посадочного материала за 2016 – 2018 год между странами-получателями представлены на диаграмме ниже [12]:



Рис. 1. Структура российского экспорта деревьев, кустарников
и лекарственных трав по странам

Таким образом, круг стран – поставщиков растительных культур из России – широкий. Основными из них можно назвать Испанию, Украину, Германию. Соответственно, международный английский язык в данной сфере просто необходим.

Специалисты в области озеленения, которые владеют английским языком, имеют преимущество в поиске клиента на международном уровне.

Знание и применение английского языка в сфере ландшафта является неотъемлемой частью коммуникативной функции, широкого обмена информацией и объединения специалистов с разных стран. Использование английского языка как международного для объединения и сотрудничества ландшафтных архитекторов является на сегодняшний день актуальным.

Библиографический список

1. Теодоронский В.С., Машинский В.Л. *Ландшафтная архитектура и садово-парковое строительство (обзор)*. Москва: МГУЛ, 2001.
2. Данилова Е.С., Дрыгина Ю.А., Перуцкая Т.В. *Экспликация тенденций ландшафтного дизайна средствами современного английского языка*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/eksplikatsiya-tendentsiy-landshaftnogo-dizayna-sredstvami-sovremennogo-angliyskogo-yazyka
3. Прохоров В.П. *Ботаническая латынь*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
4. Мартынов И.И. Техно-ботанический словарь, на латинском и российском языках. Санкт-Петербург: Печатано в типографии Императорской Российской академии, 1820.
5. Петунников А.Н. *Свод ботанических терминов, встречающихся в русской ботанической литературе*. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01003643730
6. Томпсон К. *Британские ботаники призывают отказаться от латыни*. Available at: https://www.gardener.ru/library/translation/page5275.php
7. Смирницкий А.И. *Древнеанглийский язык*. Москва, 1998.
8. Шумбаева С.С. *Английские флоронимы: способы номинации и классификации*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-floronimy-sposoby-nominatsii-klassifikatsii
9. Туманова О.Т. *Латинско-русский словарь названий растений с указателем русских эквивалентов*. Москва: Лориен, 1995.
10. Булах Е.А. *К вопросу о мотивационных основаниях номинации растений в английском, немецком и французском языках*. Available at: http://www.rusnauka.com/PRNIT/Philologia/bulah%20e.a..doc.htm
11. Копочева В.В. *Соотношение искусственной и естественной номинации (на материале названий растений)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Томск, 1985.
12. Кочанов Д. *Итоги на рынке экспорта растений из России за 2016 – 2018 годы*. Официальный партнер Российского экспорта цента по исследованиям зарубежных рынков. Available at: https://vvs-info.ru/helpful_information/poleznaya-informatsiya/itogi-na-rynke-eksporta-rasteniy-iz-rossii-za-2016-2018/
13. Мюллер В.К. *Англо-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.

References

1. Teodoronskij V.S., Mashinskij V.L. *Landshaftnaya arhitektura i sadovo-parkovoe stroitel'stvo (obzor)*. Moskva: MGUL, 2001.
2. Danilova E.S., Drygina Yu.A., Peruckaya T.V. *`Eksplikaciya tendencij landshaftnogo dizajna sredstvami sovremennogo anglijskogo yazyka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/eksplikatsiya-tendentsiy-landshaftnogo-dizayna-sredstvami-sovremennogo-angliyskogo-yazyka
3. Prohorov V.P. *Botanicheskaya latyn'*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
4. Martynov I.I. Tehno-botanicheskij slovar', na latinskom i rossijskom yazykah. Sankt-Peterburg: Pechatano v tipografii Imperatorskoj Rossijskoj akademii, 1820.
5. Petunnikov A.N. *Svod botanicheskih terminov, vstrechayuschihsya v russkoj botanicheskoj literature*. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01003643730
6. Tompson K. *Britanskie botaniki prizyvayut otkazat'sya ot latyni*. Available at: https://www.gardener.ru/library/translation/page5275.php
7. Smirnickij A.I. *Drevneanglijskij yazyk*. Moskva, 1998.
8. Shumbaeva S.S. *Anglijskie floronimy: sposoby nominacii i klassifikacii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-floronimy-sposoby-nominatsii-klassifikatsii
9. Tumanova O.T. *Latinsko-russkij slovar' nazvanij rastenij s ukazatelem russkih `ekvivalentov*. Moskva: Lorien, 1995.
10. Bulah E.A. *K voprosu o motivacionnyh osnovaniyah nominacii rastenij v anglijskom, nemeckom i francuzskom yazykah*. Available at: http://www.rusnauka.com/PRNIT/Philologia/bulah%20e.a..doc.htm
11. Kopocheva V.V. *Sootnoshenie iskusstvennoj i estestvennoj nominacii (na materiale nazvanij rastenij)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 1985.
12. Kochanov D. *Itogi na rynke `eksporta rastenij iz Rossii za 2016 – 2018 gody.* Oficial'nyj partner Rossijskogo `eksporta centa po issledovaniyam zarubezhnyh rynkov. Available at: https://vvs-info.ru/helpful_information/poleznaya-informatsiya/itogi-na-rynke-eksporta-rasteniy-iz-rossii-za-2016-2018/
13. Myuller V.K. *Anglo-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.

Статья поступила в редакцию 20.04.21

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-416-419

Gammakueva A.S., *junior research associate, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: Gammakueva14 @ mail.ru*

SONGS ABOUT SEASONAL WORK IN THE LAK FOLKLORE: THEME AND ARTISTIC ORIGINALITY. The article analyzes the works of lyric poetry of the Laks, which reveal the inner world of the character, his state of mind, social phenomena, various aspects of life. Songs about the seasonal work of the Laks are one of the varieties of non-ritual poetry, thematically characterized by socially expressed poignancy. Otkhodniki was a widespread form of earnings for many peoples of Dagestan: lezgins, dargins, tabasarans, rutuls, etc. Due to social inequality and difficult geographical conditions, many highlanders were forced to engage in otkhodnik, that is, in search of earnings, leave their native villages and go to distant lands. The main theme of songs about otkhodniki is separation from the beloved, from the family, relatives and friends. They express the longing of the migrant worker for his home, for his native mountains, where he grew up and spent his carefree childhood. They are imbued with a feeling of discontent, an expression of the plight of the otkhodnik-artisan. The topic covered in the article is relevant to this day. But if at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, seasonal work was widespread mainly among the mountaineers, then at present time many city dwellers go to other regions in search of better earnings, at the same time, the geography and reasons for modern work are sharply different from the migrant highlanders of the past. Songs about otkhodniki are characterized by their specific features and poetic techniques; they are characterized by extreme brevity, capacity, artistic expressiveness. The purpose of this study is to highlight the ideological, thematic and artistic originality of such songs.

Key words: **Lak folklore, lyrical poetry, otkhodniki, subject matter, specifics, artistic techniques, poetic means, parallelism, metaphors, epithets.**

А.С. Гаммакуева, *мл. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: Gammakueva14@ mail.ru*

ПЕСНИ ОБ ОТХОДНИЧЕСТВЕ В ФОЛЬКЛОРЕ ЛАКЦЕВ: ТЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

В статье анализируются произведения лирической поэзии лакцев, в которых раскрывается внутренний мир героя, его душевное состояние, общественные явления, различные стороны быта. Песни об отходничестве лакцев – одна из разновидностей необрядовой поэзии, в тематическом плане характеризующиеся социально выраженной остротой. Отходничество было распространенным видом заработка у многих народов Дагестана: лезгин, даргинцев, табасаранцев, рутулов и др. Из-за социального неравенства и тяжелых географических условий многие горцы были вынуждены заниматься отходничеством, то есть в поисках заработка покидать родные села и отправляться в далекие края, на чужбину. Основной темой песен об отходничестве является разлука с любимой, с семьей, родными и близкими. В них ярко выражена тоска отходника по родному дому, по родным горам, где он вырос, и прошло его беззаботное детство. Они проникнуты чувством недовольства, выражением тяжелой участи отходника-ремесленника. Тема, освещаемая в статье, актуальна и по сей день. Но если в конце XIX и начале XX вв. отходничество было распространено в основном среди горцев, то в наше время многие жители городов в поисках лучшего заработка выезжают в другие регионы, вместе с тем география и причины современного отходничества резко отличаются от отходничества горцев прошлых времен. Песни об отходничестве характеризуются своими специфическими особенностями и поэтическими приемами; для них характерна предельная краткость, емкость, художественная выразительность.

Целью данного исследования является освещение идейно-тематического и художественного своеобразия песен данного цикла.

Ключевые слова: **лакский фольклор, лирическая поэзия, отходничество, тематика, специфика, художественные приемы, поэтические средства, параллелизм, метафоры, эпитеты.**

Характеризуя народную лирическую поэзию, В.Г. Белинский писал, что она «… вся посвящена семейному быту, вся выходит из него, – и потому она так грустна, так заунывна и нередко дышит таким сокрушительным чувством отчаяния и ожесточения» [1, с. 85]. Эти слова можно отнести и к песням об отходничестве, которые являются частью необрядовой поэзии в фольклоре лакцев.

Песни об отходниках широко представлены не только в лакском фольклоре, но и в фольклоре народов Дагестана в целом. В коллективном труде «Традиционный фольклор народов Дагестана» [2], а также в национальных очерках даргинцев (Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. [3]), лезгин (например, Ганиева А.М. [4]), рутулов, агулов и цахуров (например, Ибрагимова Ф.М. и др.[5]) есть отдельные разделы, посвященные данному циклу.

Содержание песен отходников отличается не только по форме, но и по основной тематике, которая проходит красной нитью во всех песнях. В них много трагизма, тоски от разлуки с семьей, безысходности и отчаяния.

Исследователь лакского фольклора Х.М. Халилов отмечает, что «отходничество стало всеобщим характерным явлением для лакцев после присоединения Дагестана к России» [6, с. 152]. В конце XIX – начале XX вв. повсеместно во всей Лакии шел процесс движения сельских кустарей на «отходничество». Слово «отходник» на лакский язык переводится как «х1алт1ухъан», а само занятие «заниматься отходничеством» – «х1алт1ухъаншиву дуллан». В народе, когда речь идет о почерке неграмотного человека, также говорят «х1алт1ухъан хат1», буквально: ‘почерк отходника’.

Известный ученый, публицист-этнограф Н. Воронов еще в 1860 г. писал, что в «Казикумухском округе было 34 тыс. жителей, из коих мужского пола 16 тыс. человек. Из этого числа на заработки уходили: в 1860 г. – 5 735 мужчин, в 1864 г. – 6 505, то есть ежегодно 1/3 часть всего лакского мужского населения была занята отходничеством» [7]. О том, что отходничество среди лакцев было очень распространенным явлением, говорит тот факт, что в народе существовали приметы, связанные с ним. Например, «уходить из дому полагалось рано утром, чтобы нехорошие люди не увидели отходников и не «сглазили» их; в дорожную сумку уходившего мать, сестра или невеста клали сладкое печенье в форме сердца, чтобы тот не забывал дарящую» [8, с. 6].

Рамазанов Х.Х, исследуя проблему отходничества, отмечает, что «причинами его возникновения было отсутствие у сельского населения необходимого количества всех видов угодий, неурожаи порождали избыток рабочей силы» [9, с. 30].

Лакцы, занимавшиеся отходничеством, в основном были лудильщиками – «къалайчитал», ювелирами – «заргалтал», а также мастерами по ремонту часов – «ссяткарчи».

С процессом отходничества связан целый цикл песен отходников и об отходниках, в которых ярко отражается тяжелое положение тружеников-крестьян.

В основном среди лакцев ремесленниками-отходниками были выходцы из селений Лакского района. Среди лакцев они первыми по сравнению с жителями других лакских районов начали выезжать за пределы республики и научились зарабатывать, осваивая чужую культуру.

Песни об отходничестве тематически близки к семейно-бытовой и любовной лирике. Ф.А. Алиева отмечает, что песни отходников представляют собой «своеобразный поэтический памятник, воплотивший представления народа о добре и зле, о его духовных ценностях, его этических, моральных и нравственных убеждениях» [10, с. 103]. В этих песнях на первое место выходит душевное состояние героя, его переживания о тяжелой судьбе. В них нет активного действия героя, не описываются героические или боевые качества отходника. Это песни о горькой судьбе, о разлуке с семьей и о социальной несправедливости, которые вынуждали людей в поисках заработка покидать родные края. Так, тяжелое положение лакцев выражено в следующей песне:

Все крестьяне Лакии,	Лаккуйцири хъудугьулт
Говорят, в темноте остались,	Ц1аннаву ливч1ун бур т1ар,
В пыли, в грязи	Лухха –ххиттувух буввксса
На заработках, как лудильщики.	Х1алт1илий чагурт кунма[11, с. 112].

Отходничеством занимались в основном молодые и взрослые мужчины, которые должны были содержать свои семьи. Были случаи, когда матерям приходилось отправлять совсем юных сыновей на заработки в подмастерья, так как они были единственными мужчинами в семье и опорой матери.

Жизнь вдали от родных накладывала отпечаток на отходников. Многие не выдерживали физических нагрузок, заболевали и умирали на чужбине. За небольшую плату они выполняли любую работу, но такой труд не приносил дохода, и они были вынуждены даже на мелкие расходы брать деньги в долг. В следующей песне выражены горькие чувства сына, который переживает о том, что не может оправдать надежды отца:

Мой отец, наверное,	Ттул бутта ухьунссари
Думает, что я зарабатываю.	На хъус ляхълай уссар т1ий.
Откуда заработаю,	Хъусния ча лякъиви,
Если сам [я] в долгу.	Буржирдавун агьунна!
Мой отец, наверное,	Ттул бутта ухьунссари
Думает, что я зарабатываю.	На хъус ляхълай уссар т1ий.
Заработка нет,	Х1алт1иния ча бави,
Трачу, [то], что имел.	Лярхъмур харж дуллай ура [12, с. 124].

Жизнь отходников была очень тяжелой, и то, что они зарабатывали, им едва хватало только на месяц.

Работая годами,	Шинай хІалтІилух зий,
Наживая добро,	Хъус цачІун дурну
Проведя месяц дома	Ца барз лаккуй бувну
Мы истратим все	Жу харж дувару [13, с. 339].

Многие мастера-лакцы в условиях антисанитарии работали лудильщиками в подвальных помещениях, где не было дневного света и свежего воздуха. Эта работа была самой грязной и вредной для здоровья человека. Нечеловеческие условия, а также жестокое обращение с молодыми кустарями известный писатель революционер Гарун Саидов показал в драме «Лудильщики» («Калайчитал»), в ней была отражена горькая, трагическая судьба совсем юных подмастерьев. Впервые пьеса была поставлена в 1914 году в Кумухе. (Кумух – районный центр Лакского района).

Дагестанский просветитель, поэт-переводчик Э. Капиев в предисловии ко второй картине драмы «Лудильщики», опубликованной им в «Дагестанской антологии» в 1934 году, писал, что «Къалайчитал» – это пьеса о лакских кустарях, зверской эксплуатации подмастерьев, о судьбе жестоких, темных, жадных к наживе хозяев и беспомощных лудильщиков-калайчи.

Отходник проклинает виновников своих несчастий и говорит:

Ох, чтоб ты был проклят!	Агь, ина оьттун лиевуй!
Что за злой мир!	Ва ци оь дуниялли.
Одни [живут] – в горестной разлуке,	Ку х1асратрай гьурбатрай,
Другие – в радостях дома!	Ку х1азирай минали! [11, с. 109].
Хоть бы вдребезги разбилась	Аман гьюжу дуркния
Бутылка из-под кислоты,	Кислат1алул бутылка,
Может, легче станет	Дигьалагру шай ккаккан
Лакским юношам-мужчинам!	Вай лакрал оьрч1 вирттавран! [13, с. 34].

Медная посуда и вообще изделия из меди очень ценились во все времена. Лакцы-отходники хорошо знали работу по изготовлению посуды, были умелыми кузнецами, но многие молодые подмастерья получали ожоги от тяжелых паров кислоты, частыми увечьями среди лудильщиков были и ожоги рук. Спали лудильщики тоже в мастерской, которая называлась «кузница» («дуссукъатта») и была пропитана запахом кислоты, нашатыря и т.д.

От запаха кислоты,	Кислат1алул кьункьал
От едкого дыма	К1урщул пурк1урал,
До каких пор	Танин бик1ан т1иссар
Мое тело будет гореть?	Ва ттул чурх ччучлай? [12, с. 165]

Песни отходников полны надежды, что наступит конец эксплуататорам, и возвращение к свободной и справедливой жизни облегчит их материальное и моральное положение. Они скучают на чужбине не только по родному селу, им жалко своих совсем маленьких детей и жен, которые должны воспитывать детей и нести все тяготы судьбы в одиночку. Такие песни с особенным трепетом выражают любовь к Родине, к родному краю, где родился и вырос герой-отходник.

Показывая правдивую судьбу горцев, раскрывая их души, протест против несправедливости, народные песни об отходниках выражали мечту горцев о лучшей жизни, стремление к свободе, они были полны сострадания к своим соотечественникам. Например:

Мечтаю всегда	Хьурдай т1инма бик1ара
На любимой Родине	Аьзисса буттал улклуй,
Из гор, из хребтов	Муруллава , ххяллава
Золотой рудник добыть.	Ца мусил мяъдан буккан.
Из-за нужды	Мискиншиву сававрай
В Сибирь уходящим	Ссивирлив заназисса
Лакским мастерам	Вай лакрал усттартуран
Большой долей поделиться.	Тархъаншиврул бут1а бан [11, с. 111].

Жители многих сел – Кумуха, Щара, Кума и т.д. – отходниками становились из-за социального неравенства, так как плодородные земли в основном находились в частной собственности у власть имущих, и горцы, не имея источника дохода с обработки земли, оставались в тяжелом положении. Тогда как в сезонное время они могли заниматься личным подсобным хозяйством, а также полевыми работами, могли с полученного урожая прокормить семью хотя бы до определенного времени. Некоторые отходники были вынуждены приезжать на сезонные работы домой, так как жены не справлялись в одиночку с трудной хозяйственной полевой работой.

Длинная осень наступила,	Лахъи ссутгу дурк1унни,
Зеленое лето прошло.	Щюлли гьигу ларгунни.
Юные лакские юноши	Вай лакрал мюрш жагьилтал
Снова собираются в дорогу.	Ссапар бах1лан бивк1унни [13, с. 332].

Песни отходников имеют своих лирических героев. В них девушка переживает за своего возлюбленного, ей грустно расставаться с ним, она признается, что будет верно ждать его. В следующей песне девушка, обращаясь к отходнику, просит, чтобы он взял ее платок укрыться ночью, душу – в знак верности и преданности, виноградные глаза – испить во время жажды. Характеризуя художественные особенности этой песни, Х.М. Халилов отмечает, что повторы «дорога,

по которой ты идешь…» (ина нани ххуллу) в начале каждой строфы замедляют действие песни.

Дорога, по которой ты идешь,
Говорят, знойная.
Возьми, [чтобы] покрыть [голову],
Мой тонкий платок.

Дорога, по которой идешь,
Говорят, без еды.
Вместо еды
Возьми мою серебряную грудь.

Дорога, по которой идешь,
Говорят, без воды.
От жажды попить
Возьми мои виноградные глаза [8, с. 33].

Ина нани ххуллу
КIириссар тIарча,
Ялун дугьан ласи
Ттул кIюла лачак.

Ина нани ххуллу
Ккашилссар тIарча,
Ккашин букан ласи
Ттул арцул хъазам.

Ина нани ххуллу
Мякьлилссар тIарча,
Мякьлин хIачIан ласи
Ттул тIутIул яру.

Лакцы часто употребляют выражение «виноградные глаза», чтобы подчеркнуть глубину красивых черных глаз.

Девушке хочется как можно на дольше отложить поездку любимого, разлука с ним давалась тяжело, особенно тогда, когда он уезжал на неизвестный срок. Не только женщины, но и сами горцы-отходники трудно переносили расставание. В отличие от лирического героя любовной поэзии, ремесленник-отходник в своих песнях не выражал романтичных настроений. Как отмечает Ф.М. Ибрагимова, «в песнях об отходниках не встречаются возвышенно-романтические сравнения, символы, метафоры, так как это характерно любовной лирике» [5, с. 227].

За любовь воюя, Эшкьи ва ччаву ччалай
Женившись на любимой, Дурцусса ч1ара щарсса,
Платком слезы вытирающей, Чалагьайлух макь лихьлай,
Приходится оставлять. Кьариртун ачин багьай [11, с. 114]

В них лакец-отходник сдержан в выражении чувств. Среди отходников были и такие, которые уезжали заработать, накопить денег на свадьбу. Так, в следующей песне поется:

Я ушел на чужбину, Х1алт1илухун на лавгра
Чтобы заработать для невесты, Гьалмахщарнин хъус лякъин,
Так как в сундуке матери Бабал буттукьравусса
Не хватало на калым. Аьщун диял къархьуну [12, с. 124].

Нередко отходник, не найдя никакой работы, разочаровывался в жизни, своей невесте и выражал это в следующих строках песни:

Наверное, невеста Буцай душ бухьунссари,
Ждет от меня подарков, Ттул ссайгъатрах ялугьлай,
Но много стало тех, Ссайгъатру булай душру
Кому я подарки дарю. Ттул ч1яву хьуну бури [12, с. 124]

Признав свою вину, что оступился, он обращается к своим соотечественникам и просит не повторять его ошибок.

Этнограф С.К. Рамазанова отмечает, что причиной многоженства в селе в давние времена было отходничество, так как, «приезжая домой, отходники, привыкшие к самостоятельной жизни и отвыкшие от своих супруг, даже из-за небольших размолвок разводились с ними и женились на других». [14, с. 139]. Известно немало песен-четверостиший, построенных в форме обращения к отходникам, , например.

Отара отборных овец Бархxи чахърал гьухъала
Поднимается, где много травы. Бизану хъуннин лагай.
Вы тоже статные, благородные, Бархxи бюрунттив зугу,
Езжайте в большие города. Шагьру хъуннин насира [13, с. 125].

Девушка называет своего любимого кустаря «добрым» («аьмал ххуй»), «соколом» («лачин»), «белым голубем» («к1яла хьхьи»), «стройным, статным», («бархxи бюрни»).

Буду плакать, мой добрый, Аьт1унна, аьмал ххуй, ,
Теперь я за тобой, Тти на вил хъирив,
Пока не покроются Вай бюхттул барзуннтайх
Горы инеем. Бурса бакьиннин [13, с. 126].

Во многих песнях об отходниках девушка выражает желание помочь кустарю, облегчить его тяжелый труд. Она хочет превратиться в облако, чтобы укрыть его от жары, или же стать платком, чтобы вытирать его пропотевшие руки. Отходник, имеющий семью, сравнивается с соколом, привязанным к гнезду. Жена поет:

Ой, иметь бы серебряную нить, Аман хьурдай арцул ххал
Чтоб протянуть на равнину, Арнивун итадакьин,
Обмотав на правую руку, Урч1а канийх каруну
Сокола домой вернуть. Лачин шаппай к1унк1у бан [11, с. 109].

Иногда об отходниках слагались стихи и в шуточной форме, в которых подчеркивается основные виды заработка мужчин определенных населенных пунктов, а также города, села, куда они ездили. Шовкринцы издавна и по сей день славятся хорошими мастерами по изготовлению обуви. К примеру:

Через месяц после свадьбы Щар дурцуну барз хьуннин,
шовкринские юноши, К1ай Шавк1уллал жагьилтал,
Говоря, что туфли в спросе, Ттуплал маша бури т1ий,
Уезжают в Баку. Бивзун Бакунмай лагай [12, с. 123].

Вместе с тем не все люди ездили только на заработки, а были и такие, кто жил в достатке, будучи необремененными тяготами быта, и о них в народе слагались следующие четверостишия:

Челки поправляя, Лахъи ч1ант1айх ка дуклай,
Оставив своих Бика, Бикаталгу кьабивтун,
Кумухцы – любители конфет Гъумучи-кканпит1 дукулт
Учиться уезжают в Москву. Дуклан Московлив лагай [12, с. 123]

Многие предприимчивые мужчины торговали в других селах, не выезжая за пределы республики.

Когда хотят заработать, Хъус лякъин ччан бивк1укун,
Эти ахарские юноши, Тай Аьхъардал жахьилтал,
Взяв два автомата, К1ива ттупанча лавсун,
Идут продавать в Чара. Баххан Ч1арахъун лагай [12, с. 123].

В песнях об отходничестве фигурируют реальные географические названия сел (Щара, Ахар, Кумух, Шовкра, Вачи, Вихли и т.д.), откуда выезжали кустари, и города, куда они прибывали: Баку, Карабах, Тифлис, Астрахань, Владикавказ.

Итак, отходничество («х1алтуханшиву») не приносило дохода горцу и вызывало у молодежи самые тяжелые настроения. Являясь малоизученной областью песенной лирики лакского фольклора, песни об отходничестве имеют свою тематику, своего лирического героя и обладают характерными художественными приемами. Художественный параллелизм – прием, типичный для многих песен данного цикла. К примеру:

Превращая зеленое лето в черное, Щюлли гьи лух1и дуллай,
Если ты там же [в городе] останешься, Ина милу ац1аяр,
Хотела бы умереть при родах, Оьрч1ах нава бивк1уну,
И лежать в черной могиле. Лух1и гьаттаву ччива [12, с. 130].

Сравнения, эпитеты, метафоры – также характерные поэтические приемы, используемые в песнях об отходничестве, с помощью которых раскрывается их идейно-эстетическое содержание.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. *Статьи о народной поэзии*. Москва, 1841; Т. 4.
2. *Традиционный фольклор народов Дагестана*. Москва: Наука, 1991.
3. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
4. Ганиева А.М. *Очерки устно-поэтического творчества лезгин*. Москва, 2004.
5. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров*. Махачкала, 2018.
6. Халилов Х. М. *Устное народное творчество лакцев*. Махачкала, 2004.
7. Воронов Н. *Из путешествий по Дагестану*. ССКГ. Тифлис, 1870; Выпуск 3.
8. Халилов Х.М. *Лакский песенный фольклор*. Махачкала, 1959.
9. Рамазанов Х.Х. Отходничество Дагестана во второй половине XIX в. *Вопросы истории и этнографии Дагестана*: сборник научных сообщений ДГУ. Махачкала, 1972; Выпуск III.
10. Алиева Ф.А., Мухаммедова Ф.Х. Этноспецифика песен об отходничестве селения Кубачи. *Litera*. 2019; 6: 102 – 108.
11. *Лакрал агьалинал балайрду. Лакские народные песни*. Махачкала, 1990.
12. *Лакрал агьалинал балайрду. Лакские народные песни*. Махачкала, 1970.
13. *Лакрал назмурдал антология. Антология лакской поэзии*. Махачкала, 2006; Т. 1.
14. Рамазанова С.К. *Цовкра1. 2-я половина XIX – XX вв. Историко-этнографические очерки*. Махачкала, 1988.

References

1. Belinskij V.G. *Stat'i o narodnoj po`ezii*. Moskva, 1841; T. 4.
2. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana*. Moskva: Nauka, 1991.
3. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
4. Ganieva A.M. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva lezgin*. Moskva, 2004.
5. Ibragimova F.M. *Ustno-po`eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov*. Mahachkala, 2018.
6. Halilov H. M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev*. Mahachkala, 2004.
7. Voronov N. *Iz puteshestvij po Dagestanu*. SSKG. Tiflis, 1870; Vypusk 3.
8. Halilov H.M. *Lakskij pesennyj fol'klor*. Mahachkala, 1959.
9. Ramazanov H.H. Othodnichestvo Dagestana vo vtoroj polovine XIX v. *Voprosy istorii i `etnografii Dagestana*: sbornik nauchnyh soobschenij DGU. Mahachkala, 1972; Vypusk III.
10. Alieva F.A., Muhammedova F.H. `Etnospecifika pesen ob othodnichestve seleniya Kubachi. *Litera*. 2019; 6: 102 – 108.
11. *Lakral ag'alinal balajrdu. Lakskie narodnye pesni*. Mahachkala, 1990.
12. *Lakral ag'alinal balajrdu. Lakskie narodnye pesni*. Mahachkala, 1970.
13. *Lakral nazmurdal antologiya. Antologiya lakskoj po`ezii*. Mahachkala, 2006; T. 1.
14. Ramazanova S.K. *Covkra1. 2-ya polovina XIX – XX vv. Istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Mahachkala, 1988.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-419-421

***Gnezdilova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Agrarian University, Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Russia Moscow), E-mail: gnezdilovaelena@mail.ru*

ANTIQUE MYTH IN THE R. M. RILKE'S POETIC UNIVERSUM. The article studies peculiarities of the reception of the ancient myth in the poetry of the Austrian poet Rainer Maria Rilke. Poetic universe of R.M. Rilke is not just a metaphor. This, as noted by A.V. Karelsky, "in the most precise sense of the word is "the world of habitation", and he does not just exist, but is built with the help of words consciously and purposefully" [1]. When creating his own artistic universe, the poet actively turns to the previous culture: this is the biblical philosophical and poetic tradition, medieval motives and images, and the philosophical ideas of German and Danish philosophers, French literary and visual tradition, Russian spiritual culture and poetry. A special place in the formation of the poetic world of R.M. Rilke is occupied with ancient myths and images. In the artistic world of R.M. Rilke's ancient myth became the basis for philosophical and poetic reflections, a starting point in the study of the theme of poet and poetry, a poetic word that reflects the dynamics of the modern world. The article examines features of reception of ancient mythological images in the poet's work, among which the myth of Orpheus plays a key role. It is the mythologeme of Orpheus that significantly influences the formation of Rilke's poetic universe. The author of the article reveals features of transformation of the myth of Orpheus in the poet's work, analyzes in more detail "Sonnets to Orpheus" (1922).

Key words: **mythologeme of Orpheus, Rilke, mythopoetics, antique myth, problems of creativity, poetic universe.**

***Е.В. Гнездилова**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, E-mail: gnezdilovaelena@mail.ru*

АНТИЧНЫЙ МИФ В ПОЭТИЧЕСКОМ УНИВЕРСУМЕ Р.М. РИЛЬКЕ

Данная статья посвящена исследованию особенностей рецепции античного мифа в поэтическом творчестве австрийского поэта Райнера Марии Рильке. Поэтический универсум, поэтическая вселенная Р.М. Рильке – не просто метафора. Это, как отмечает А.В. Карельский, «в самом точном смысле слова «мир обитания», и он у него не просто существует, а строится с помощью слов сознательно и целеустремленно» [1]. При создании собственного художественного универсума поэт активно обращается к предшествующей культуре: это и библейская философская, и поэтическая традиция, средневековые мотивы и образы, и философские идеи немецких и датских философов, французская литературная и изобразительная традиция, русская духовная культура и поэзия. Особое место в формировании поэтического мира Р.М. Рильке занимают античные мифы и образы. В художественном мире поэта античный миф стал основой для философских и поэтических размышлений, отправной точкой в исследовании темы поэта и поэзии, поэтического слова, отражающего динамику современного мира. В статье рассмотрены особенности рецепции античных мифологических образов в творчестве поэта, среди которых ключевую роль играет миф об Орфее. Именно мифологема Орфея существенным образом влияет на формирование поэтического универсума Рильке. Автор статьи выделяет особенности рецепции мифа об Орфее в творчестве поэта.

Ключевые слова: **мифологема Орфея, Рильке, мифопоэтика, античный миф, проблемы творчества, поэтический универсум.**

Имя Райнера Марии Рильке и по сей день звучит как символ. Это ставший реальностью романтический идеал художника, «воплощение самой лирической субстанции как таковой». Вся жизнь и творчество этого поэта XX века и есть миф о поэте, сотворившем собственную вселенную. «Германский Орфей», то есть Орфей, на этот раз явившийся в Германии. Не Dichter (поэт), Geist der Dichtung (дух поэзии)», – так писала о Р.М. Рильке Марина Цветаева [2].

Первые двадцать пять лет XX века, на которые приходится расцвет творчества Рильке, называют эпохой перелома в основных традициях западноевропейского мышления. Философ Г.П. Федотов в 1928 году назвал это явление «срывом культуры» [3]. В начале XX века эти ощущения краха традиций, исчерпанность привычного «чувства мира» были всеобщими. Восстанавливая основные этапы перехода от девятнадцатого столетия к двадцатому, Г.П. Федотов связывает этот процесс с кризисом религиозного сознания и «взрывом антропоцентрической цивилизации». Переход начинается с утраты цельности. Непрерывность, заполненность бытия, которая в реализме была наследием классической религиозной эпохи, постепенно исчезает. Действительность начинает представляться отрывочной, всегда частичной и поэтому непонятной. Многие поэты, писатели и художники предпринимают попытки воссоздать утраченную целостность в собственном творчестве и с этой целью обращаются к библейским и античным мифам как истокам мировой культуры. В европейской традиции это – Дж. Джойс, Т. Манн, Ф. Кафка, Ж. Кокто, Ж. Анну. Т. Уильямс и другие. Особенностям рецепции мифа в литературе XX века посвящены многие труды Е.М. Мелетинского [4], В.Н. Топорова, О.М. Фрейденберг [5], А.Б. Можаевой [6] и других отечественных и зарубежных ученых, работы которых послужили теоретической основой нашего исследования.

Райнер Мария Рильке, как и многие европейские авторы начала XX века, выстраивая собственный универсум, обращается к библейским и античным мифам. Цель нашего исследования – проанализировать, используя методы сравнительно-исторического литературоведения, особенности функционирования античного мифа в творчестве поэта и выявить специфику рецепции античного мифа, его влияние на формирование поэтического универсума австрийского поэта XX века.

Райнер Мария Рильке был одним из первых поэтов, кто пришел к убеждению, что XX век для искусства – не просто хронологически, но качественно иная эпоха, когда изменилось все – «от статуса художника в обществе до внутренних закономерностей, по которым строится универсум» [6].

Мастерство художника, его видение мира, его вера и религиозные убеждения, по мнению поэта, и образует его мировидение, формирует его поэтический универсум. Именно его стремление к цельности, определенному статусу творческой личности не в обществе, а в мире, занимало художника. Он стремился составить свою формулу творческой личности, будь то живописец, скульптор или писатель. Цель искусства, его ценность, по мнению Рильке, состоит в том, что оно «позволяет человеку и пейзажу, облику и миру встретиться и найти друг друга… в картине, в здании, в симфонии» [7], стать той пророческой истиной, совершенным единством, которое составляет сущность художественного произведения.

Создавая свои «стихи-вещи», «стихи-предметы», Рильке использует в качестве модели не только видимые предметы, явления здешнего мира. Поэт извлекает из круга бытия и оживляет вечные образы, библейские и мифологические. Именно в «Новых стихотворениях» (1904 – 1907) наряду с библейскими

образами – «Ависага», «Собор Иисуса Навина», «Святой Себастьян», «Плач об Ионафане», «Давид поет Саулу» появляются герои античных мифов и литературы – «Леда», «Сафо – Алкею». Именно в «Новых стихотворениях» Рильке впервые обращается к мифу об Орфее, использует его в нескольких стихотворениях: «Пение женщин, обращенное к поэту», «Смерть поэта», «Орфей. Эвридика. Гермес».

Миф об Орфее активно используют многие авторы XX века, среди которых такие яркие фигуры, как Жан Кокто, Жан Ануй, Теннеси Уильямс, Джон Фаулз и многие другие. В начале XX века, в эпоху синтеза искусств миф о певце, музыканте, является символическим образом единения литературы, философии, искусства, своеобразным символом культуры XX века [8].

Формирование мифологемы Орфея в античной культурной традиции тесным образом связано с философско-религиозными представлениями античных авторов, для которых Орфей – поэт-жрец, владеющий тайным знанием о мироздании, связанный с мистериальной традицией, ритуалом поклонения растительным божествам, в частности Дионису Загрею. На основе древнейшего ритуала формируется философское учение орфиков, в котором можно обнаружить идеи о единстве мироздания, метемпсихозе, гармонии сфер и другие идеи эпохи эллинизма. Мифологема Орфея как культурного героя, демиурга является примером воплощения синкретического единства искусства и религии в архаическом сознании, иллюстрирует особенности мифологического мышления, когда происходит «становление индивидуальной творческой памяти как диалога субъекта с сакральным миром традиции».

В античной культурной традиции мифологема Орфея сформировалась как комплекс мотивов и философско-религиозных идей, связанных с мистериальной традицией и орфико-пифагорейской философией. Поэты античности «закрепили словом» и продемонстрировали философско-религиозную наполненность мифа о певце Орфее. В последующие эпохи поэты и драматурги обращались к мифу об Орфее и интерпретировали различные мотивы мифа в соответствии со своим представлением о мире.

В XX веке к мифу об Орфее обращается Райнер Мария Рильке, имя которого стало символом поэзии, «воплощением, – как писала Марина Цветаева, – самой лирической субстанции как таковой».

В первую часть сборника «Новые стихотворения» Р.М. Рильке поместил два стихотворения, в основе которых мотив смерти Орфея – «Пение женщин, обращенное к поэту» (1904) и «Смерть поэта». Во второй части «Новых стихотворений» – «Орфей. Эвридика. Гермес» (1907), в котором поэт интерпретирует мотив нисхождения античного героя в царство смерти Аид.

Так, в стихотворении «Пение женщин, обращенное к поэту» (1907) Рильке переосмысливает мотив растерзания Орфея обезумевшими вакханками. Рильке не противопоставляет разумное аполлоновское и чувственное дионисийское начала. Эти начала в стихотворении слиты воедино. И поэтому в словах вакханок нет ненависти и неприятия; это, скорее, мольба, просьба женщин о любви: «О, посмотри на нас! Взгляни, какой / В блаженстве мир. Он для тебя открыт. / Что в звере было смесью крови с тьмой, / То в нас душою стало и кричит, / К тебе, взывая страстью вековой…» (перевод К. Богатырева) [9].

Но Орфей безучастен. На его лице лишь «кротость и покой». Вместе с тем женщины осознают высокое предназначение поэта, его способность жить вне времени. Все в этом мире преходяще: «Лишь ты, вещун, оставь свой голос в силе / И здесь, нас воспевающий, пребудь!» (перевод К. Богатырева) [9].

Понятие «здесь» у Рильке подразумевает единство бытия, способность искусства поэта жить вне времени. Оно как бы является частью мироздания, частью природы, которая никогда не умирает. Следуя учению орфиков, Рильке не противопоставляет жизнь и смерть. Смерть рассматривается поэтом как некая метаморфоза. Собственно, эту мысль Рильке проводит и в следующем стихотворении сборника – «Смерть поэта».

Весь мир скорбит о смерти Поэта: он «канул в бездну», в «довременьи и безучастьи сник». Он тесным образом связан с миром Природы, он буквально растворен в ней и она в нем: «Никто на свете ведь не знал о том, / Насколько тесно был он с этим связан: / С водою этой, с глубью этой, с вязом, – / Что было это все его лицо…» (перевод К. Богатырева) [9].

И даже мертвое лицо, превратившееся в маску, Рильке сравнивает с «изнанкой плода»: «Мертвеет маска, но пока она / Как тронутая воздухом изнанка / Плода, какой-то миг еще нежна / (перевод К. Богатырева) [9]. Тем самым Рильке, подобно орфикам, подчеркивает связь человека с природой, ее «бессмертную жизнь и промысел вечный».

И если в этих произведениях Рильке использует лишь некоторые мотивы мифа об Орфее, то в сборнике «Сонеты к Орфею», созданном в 1922 году, поэт использует миф об Орфее, все входящие в его состав мотивы. Причем и философия орфизма входит в круг интересов Рильке-поэта. В этом сборнике стихотворений Рильке использует поэтическую форму сонета. Именно этот жанр способствует тому, чтобы передать диалектичные темы. Вместе с тем из пятидесяти пяти стихотворений только восемь соответствуют классическому сонетному канону и традиционному сонетному размеру – пятистопному ямбу. Остальные тридцать девять стихов написаны смешанным дактилическим стихом и хореем. Так поэт и на уровне формы передает отношения «я» и мира, жизни и смерти, конкретного и абстрактного, постоянного и мимолетного. Нарушая строгость классической сонетной формы, Рильке отразил в этих стихах живую, подвижную, изменяющуюся картину мира, в каждый момент существования рождающуюся заново и для Орфея, обладателя тайного знания, и для лирического «я» «Сонетов».

Как и другие поэты 10 – 20-х годов XX века, Рильке обращается к античному мифу, чтобы создать собственный поэтический универсум. Однако в отличие от современников у него нет ни тоски по ушедшему «золотому веку» поэзии, ни травестирования мифологических образов. Для него Орфей, который побывал в царстве мертвых, является воплощением вневременности поэтического слова, олицетворением магической функции поэзии, которая спасает от власти времени и тлена «косную земную материю», превращает ее в новое духовное состояние и силой слова дарует ей бессмертие. В орбите внимания Рильке «поворот» сознания героя, изменение его миропонимания, которое позволяет ему «возвыситься до ранга поэта», герой, осознавший свое предназначение. Посетив Аид, Орфей Рильке стал посредником между иным миром и миром реальным, он обрел способность в творчестве связывать прошлое и настоящее, жизнь и смерть, небо и землю. В соответствии с мифологической концепцией поэта и поэзии Орфей у Рильке стал, как пишет В.Н. Топоров, «родоначальником новой культурно-исторической традиции, ее учредителем и гарантом …» [10]. Суть нового состояния – в способности трансформировать статичность, косность мира в мир «динамической организации». Поэт Орфей у Рильке создает собственный поэтический мир. Он с помощью слов и символов создает миф в собственном поэтическом универсуме. Он является субъектом и объектом текста, жрецом и его жертвой. Как пишет В.Н. Топоров в работе, посвященной исследованию мифологического архетипа поэта и поэзии, «поэт связан с Небом и Землей (подземным царством), с будущим и прошлым, с жизнью и смертью. Поэт двигается между этими крайностями и осуществляет медиацию между нами. Для него все связано, все входит в поэтический мир, все рифмуется с ним» [10]. Лишь тот, кто «отведал с мертвыми мака», кто «поднял лиру среди теней» подземного царства, способен понять истинный смысл вещей. Поэтический дар Орфея связан с этой способностью объединять в своем сознании разные миры и пространства. Как пишет Рильке в IX сонете первой части, «только в стране двойной голос, как пенье, нежен всегда» [9]. Только тогда голос поэта обретает силу, воздействует на слушателей, способствует пробуждению их «внутреннего слуха», необходимого для постижения высшей духовной реальности. Этой теме посвящен I сонет первой части, открывающий цикл:

«О, дерево! Восстань до поднебесья!
Цвети, послушный слух! Орфей поет.
И все умолкло. Но в молчанье песне
Был предназначен праздник и полет.
Прозрачным стал весь лес. К певцу теснились
И зверь из нор, и жители берлог
Уже не хищный умысел их влек,
И не в молчанье звери затаились, –
Они внимали. Низкий рев и рык
Смирился в их сердцах. Там, где недавно,
Как гость незваный, оробел бы звук, –
В любой норе, убежище от вьюг,
Где тьма и жадность властвовали явно, –
Ты песне храм невиданный воздвиг» (перевод Г. Ратгауза) [9].

Рильке, как и Овидий в «Метаморфозах», обращается к образу дерева, создавая образ Орфея. Однако австрийский поэт наполняет этот образ дополнительным философским смыслом, связанным с проблемами творчества и творческой личности. Орфей «создал храм в слухе». Дерево, как известно, является древним символическим образом, символом связи миров, трех царств – подземного, реального и ирреального. В европейской мифологии и фольклоре дерево, образующее «центральную ось потока божественной энергии, связывающее сверхъестественные и естественные миры», соединено с символическими образами Древа жизни, Древа Познания или Космического Древа. Иными словами, мировое древо является, как пишет В.Н. Топоров, «моделью культуры в целом, своего рода «деревом цивилизации среди природного хаоса» [10].

Теме предназначения поэта, особенностям поэтического творчества Рильке посвящает и III сонет первой части, одно из значимых произведений, посвященных смыслу поэтического творчества и назначению поэта. В этом сонете лирический герой не только восхищен способностями Орфея, но и задает «богу игры на лире» вопросы, пытается понять, в чем заключается секреты поэтического творчества:

«Конечно, если – бог. Но если он –
Лишь смертный у порога узкой лиры?
Как в сердце, где расколот образ мира,
Воздвигнуть храм свой может Аполлон?
Ты учишь петь. Но что нам твой урок,
Нам вечно страждущим и недовольным?
Петь – значит просто быть. Легко и вольно.
Лишь ты поешь. Но ты на то и бог.
А мы? Как нам запеть? Когда мы суть?
О, юноша, любить – как это мало.
Хоть жжет напев уста тебе – забудь,
Что ты запел. Проходит все на свете.
Для песни только бог один – начало.
Она – молитва. И порыв. И ветер» (перевод А. Карельского) [9].

Орфей в «Сонетах» Рильке – это и «прапоэт», и «создатель мира, явленного в слове». Он также выражает орфико-пифагорейское единство противоположностей, двуединство бытия, всего мира. Рильке, избрав в «проводники» в загробный мир Орфея, оригинально и весьма утонченно выражает двуприродность поэтического творчества, размышляет о назначении поэта и поэзии. Рецепция мифа об Орфее обусловлена стремлением Рильке исследовать природу поэтического творчества, понять, каким должен быть поэт, чтобы с помощью символов выражать самые сокровенные идеи, связанные с творчеством и философским пониманием существования человека. В соответствии с концепцией Рильке поэт творит, «исходя из первопереживания, темное естество которого нуждается в мифологических образах, и потому жадно тянется к ним, как к чему-то родственному, дабы выразить себя через них» [11].

«Сонеты к Орфею» – это достаточно оригинальное творение поэта, отличающееся многообразием символов, философской и художественной глубиной. Именно в этом произведении австрийский поэт в образно-поэтической форме воплощает особенности сформировавшегося мировидения, идеи, ставшие неотъемлемой частью поэтического универсума поэта. Это такие темы, как назначение поэзии и поэта, проблема двойственности его призвания, сочетающая радость творчества и трагизм поисков и внутренних исканий, единства жизни и смерти, соотношения сознательного и бессознательного, необходимости страданий и потерь, внутренней гармонии, которая пронизывает все в мире. Все это соединилось воедино и стало звучать в творчестве Рильке. Мифологический герой стал для Рильке архетипом Поэта и особенностей поэтического творчества, которое связано с идеями орфизма как философского учения, в котором слились представления двуединства природы и мира, единство противоположностей: «Двуединство – в этом суть природы, / Жесткой, сжатой – все сопряжено. / Гнет и воля, шпоры и свобода. / Снова дали. Двое суть одно» (перевод З. Миркиной) [9]. Эти темы трансформируются на протяжении всего сборника и являются его структурно-композиционной основой. Орфические идеи, вошедшие в круг орфико-пифагорейской философии и представленные в поэмах «Георгики» Вергилия и «Метаморфозы» Овидия, у Рильке получают особое звучание. Идея о бессмертии живой природы, о ее бесчисленных превращениях обыгрывается Рильке во многих сонетах и является главным принципом, образующим смысловое содержание «Сонетов».

Соответственно, лирический цикл есть попытка поэтическими средствами изобразить единство всего сущего в природе и мире. И именно поэт как демиург обладает способностью видеть мир в единстве и многообразии, присутствовать «во всех временах сразу». Главная тема сборника «Сонеты к Орфею» созвучна поискам эпохи: это превращение поэтического слова, способного отразить изменчивую, ускользающую от жестких схем и определений картину мира. Поэтому неслучайно в своих философских и поэтических поисках, в построении собственного поэтического универсума Рильке обращается к мифу об Орфее, который является воплощением образа поэта, певца, демиурга. Именно он стал основой философских и лирических размышлений в нескольких произведениях крупнейшего австрийского поэта XX века.

Таким образом, поэтический универсум австрийского поэта Райнера Марии Рильке является сложным философско-поэтическим комплексом идей и мотивов предшествующей культуры: от ветхозаветной традиции и античной культуры до французской образной и немецкой философичности. Античные мотивы и образы занимают особое место в поэтическом универсуме. Рильке активно апеллирует к античной образности в своем поэтическом творчестве, обращаясь к образам поэтов и мифологическим героям. Особое внимание в поэтическом мире Рильке обретает мифологема Орфея, являющаяся архетипом поэта и поэтического творчества, символом единения аполлонического и дионисийского начал. Обращаясь к мифологеме Орфея, Рильке создает не только уникальные поэтические тексты, но и использует и воплощает идеи орфической философии в своем поэтическом универсуме, делает их неотъемлемой частью художественного мира.

Библиографический список

1. Карельский А.В. Райнер Мария Рильке. Метаморфозы Орфея. *Хрупкая лира.* Москва, 1999; Выпуск 2*:* 70 – 73.
2. Цветаева М.И. *Письма к А. Тесковой.* Прага, 1969.
3. Западноевропейская культурфилософия: между мифом и игрой. *Самосознание*
4. *европейской культуры XX века.* Москва, 1991: 10 – 12.
5. Мелетинский Е.М. *От мифа к литературе.* Москва, 2001.
6. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра.* Москва: Лабиринт, 1997.
7. Можаева А. Миф в литературе XX века: структура и смыслы. *Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века.* Москва: ИМЛИ РАН, 2002: 305 – 310.
8. Рильке Р.М. *Ворпсведе. Огюст Роден*. Москва, 1971.
9. Гнездилова Е.В. Миф и создание поэтической картины мира. *Известия Юго-Западного государственного университета.* Серия: Лингвистика и педагогика. 2016; № 3 (20): 21 – 27.
10. Рильке Р.М. *Новые стихотворения.* Москва: Наука, 1977.
11. Топоров В.Н. Об «эктропическом» пространстве поэзии. *От мифа к литературе.* Москва, 1993: 29 – 35.
12. Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество. *Самосознание европейской культуры XX века*. Москва, 1991: 113 – 114.

References

1. Karel'skij A.V. Rajner Mariya Ril'ke. Metamorfozy Orfeya. *Hrupkaya lira.* Moskva, 1999; Vypusk 2*:* 70 – 73.
2. Cvetaeva M.I. *Pis'ma k A. Teskovoj.* Praga, 1969.
3. Zapadnoevropejskaya kul'turfilosofiya: mezhdu mifom i igroj. *Samosoznanie*
4. *evropejskoj kul'tury XX veka.* Moskva, 1991: 10 – 12.
5. Meletinskij E.M. *Ot mifa k literature.* Moskva, 2001.
6. Frejdenberg O.M. *Po`etika syuzheta i zhanra.* Moskva: Labirint, 1997.
7. Mozhaeva A. Mif v literature XX veka: struktura i smysly. *Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka.* Moskva: IMLI RAN, 2002: 305 – 310.
8. Ril'ke R.M. *Vorpsvede. Ogyust Roden*. Moskva, 1971.
9. Gnezdilova E.V. Mif i sozdanie po`eticheskoj kartiny mira. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2016; № 3 (20): 21 – 27.
10. Ril'ke R.M. *Novye stihotvoreniya.* Moskva: Nauka, 1977.
11. Toporov V.N. Ob «`ektropicheskom» prostranstve po`ezii. *Ot mifa k literature*. Moskva, 1993: 29 – 35.
12. Yung K.G. Psihologiya i po`eticheskoe tvorchestvo. *Samosoznanie evropejskoj kul'tury XX veka*. Moskva, 1991: 113 – 114.

Статья поступила в редакцию 25.04.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-421-423

Zubenko E.V., *BA student, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: criste470@gmail.com*

TIMUR KIBIROV: CONTINUATION OF TRADITIONS OF V. NABOKOV (BASED ON THE FIRST BOOK "ANNA AND COMMANDER" FROM THE NOVEL "THE GENERAL AND HIS FAMILY"). Adequate understanding postmodern literature is possible only when considering its primary sources that is creativity of writers who anticipated its appearance. Within the framework of this article, the influence of V. Nabokov's work on the creation of T. Kibirov's novel "The General and His Family" is considered, which is relevant and promising, since, as the analysis shows, on the one hand, in this work the ideas of V. Nabokov find new understanding and are subjected to further development, and, on the other hand, they help T. Kibirov in revealing the images of the heroes of the novel, which allows to talk about the special compositional and plot role of this kind of allusions and reminiscent inclusions from the works of V. Nabokov. In the course of the study, mediated intertextual inclusions (ideas and worldview positions of V. Nabokov, references to the characters of his work) and direct quotations from his literary work are distinguished. It has been established that intertextual inclusions from the works of V. Nabokov, which are recorded in the novel "The General and His Family" are divided into two groups: mediated (further comprehension of the ideas and beliefs of V. Nabokov); direct (quotations from the works of V. Nabokov, as well as references to the writer himself and his books).

Key words: **T. Kibirov's novel "The General and His Family", influence of V. Nabokov, intertext, intertextuality, allusions, role of allusions.**

Е.В. Зубенко*, бакалавр, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: criste470@gmail.com*

ТИМУР КИБИРОВ: ПРОДОЛЖАТЕЛЬ ТРАДИЦИЙ В. НАБОКОВА (НА ОСНОВЕ ПЕРВОЙ КНИГИ «АННА И КОМАНДИР» ИЗ РОМАНА «ГЕНЕРАЛ И ЕГО СЕМЬЯ»)

Адекватное понимание литературы постмодернизма возможно только при рассмотрении её первоисточников, т.е. творчества писателей, предвосхитивших ее появление. В рамках данной статьи рассматривается влияние творчества В. Набокова на создание романа Т. Кибирова «Генерал и его семья», что является актуальным и перспективным, поскольку, как показывает анализ, с одной стороны, в данном произведении идеи В. Набокова находят новое осмысление и подвергаются дальнейшему развитию, а, с другой, помогают Т. Кибирову в раскрытии образов героев романа, что позволяет говорить об особой композиционной и сюжетной роли такого рода аллюзийных и реминисцентных включений из творчества В. Набокова. В ходе исследования выделяются опосредованные интертекстуальные включения (идеи и мировоззренческие положения В.В. Набокова, отсылы к героям его произведения) и непосредственные прямые цитаты из его литературного творчества. Установлено, что интертекстуальные включения из творчества В.В. Набокова, которые фиксируются в романе «Генерал и его семья», делятся на две группы: опосредованные (дальнейшее осмысление идей и убеждений В.В. Набокова); прямые (цитаты из произведений В.В. Набокова, а также упоминаниями самого писателя и его книг).

Ключевые слова: **роман Т. Кибирова «Генерал и его семья», влияние В.В. Набокова, интертекст, интертекстуальность, аллюзийные включения, роль аллюзий**.

Исследователи-литературоведы убеждены в том, что каждое новое художественное произведение – это осмысление уже ранее созданных и продолжение осмысления затронутых тем. Эта мысль развивается в рамках исследования интертекста и интертекстуальных включений и представлена в работах таких авторов, как Ю. Кристева, Н.В. Петрова, Н.С. Олизько, Р. Барт, И.П. Смирнов, Ю.К. Щеглов, В. Десятов и др. Обращение к отечественному литературному наследию XX и XXI веков позволяет в этом убедиться. Современные писатели развивают темы, затронутые авторами прошлого столетия, и придают им новое звучание. Ярким примером такой взаимосвязи являются произведения В. Набокова и роман Т. Кибирова «Генерал и его семья», автор которого признается современными критиками одним из самых влиятельных прозаиков современности [1]. Исследователи изучают интертекстуальные связи между творчеством русских постмодернистов, одним из представителей которых является Т. Кибиров, и произведениями В.В. Набокова [2, с. 263 – 288]. В виду того, что роман «Генерал и его семья» признан на сегодняшний день весьма популярным и читаемым [3], представляется целесообразным и актуальным обратиться к сюжетному и жанровому своеобразию данного произведения и определить степень влияния творчества В.В. Набокова на создание данного романа. Цель статьи – установление места идей В.В. Набокова в романе Т. Кибирова «Генерал и его семья». Достижение поставленной цели решается при помощи метода наблюдения, описания, контекстуальной выборки примеров и интертекстуального анализа, при помощи которого устанавливается связь между романом Т. Кибирова «Генерал и его семья» и произведениями В.В. Набокова.

На первом этапе исследования приведем общую характеристику романа, который является семейной сагой и, по определению самого автора, – исторической прозой. Лирическое «я» Кибирова уже давно достигло своего апогея, настало время для покорения эпических вершин. По словам самого Т. Кибирова, «с текущей жизнью этот роман мало связан. Он о том времени, к которому мы как-то благополучно и довольно быстро приближаемся снова. О времени, которое неостроумно называли годами застоя» [4]. Однако содержательный анализ показывает, что многие темы, затронутые автором, актуальны и на сегодняшний день, что подтверждается тем, что роман является отражением обычной житейской истории, имеющей место быть в середине 1970-х годов, в которой раскрываются идеи, широко обсуждаемые в современном обществе. Среди них можно отметить неистребимую пошлость мира, отношение к соблазну обогащения и пр. Эти же темы находят отражение и в творчестве В.В. Набокова, который во многом оказал влияние на авторов-постмодернистов.

Далее приведем сюжетную характеристику романа, что позволит определить роль аллюзийных включений в данном произведении, в частности установить место идей В.В. Набокова в нем. Главный герой романа – генерал по имени Василий Иванович Бочажок. В центре повествования находится его семья, которая неожиданно разрастается, потому что любимая дочь генерала возвращается с учебы в Москве беременной. Еще у генерала есть младший сын – 15-летний подросток по имени Степа, который зажат, «словно маленькая, но не очень гордая страна третьего мира между двумя быкующими сверхдержавами» [3, с. 122]. В семье действительно напряженные взаимоотношения: генерал, который бесконечно любит свою дочь, и дочь, которая тоже очень любит своего отца, но живет, как ей кажется, какой-то совершенно другой жизнью и весь этот Советский Союз «видала в гробу». Сам главный персонаж рос в сталинские годы и, мечтая стать героем, так не смог воплотить свое желание в жизнь – был ранен по дороге на фронт. Таким образом, Т. Кибиров затрагивает в своей исторической саге те же темы, что и В.В. Набоков, среди них: горькая любовь к России; неприятие социального; неистребимая пошлость мира; соблазн обогащения; воспевание чести и презрение к бесчестию. Особое осмысление получает у писателя тема детства, которая раскрывается в рамках анализируемого романа на примере детей генерала – Анны и Степана.

Помимо вышеперечисленного, анализируемый роман изобилует интертекстуальными включениями, особое место среди которых отводится аллюзиям на творчество В.В. Набокова.

Так, у двух писателей, которые творили в разное время – в XX и в XXI веках, прослеживаются общие ориентиры – это осмысление творчества А.С. Пушкина и акмеизма, критика фрейдистких положений, неприятие социального и др. Анализ романа Т. Кибирова позволяет выделить темы, которые привлекают его в творчестве В. Набокова и нашли отражение в анализируемом романе. Так, автор эмоционально осмысливает горькую любовь к России – идея, которая прослеживается во многих произведениях В. Набокова. Так, в романе «Машенька», он постулирует мысль о том, что «Россию надо любить. Без нашей эмигрантской любви России – крышка. Там ее никто не любит» [5, с. 72]. Не разделяя, как и В.В. Набоков, идей социализма, Т. Кибиров демонстрирует искреннюю любовь к России и русскому духу – герои его романа увлекаются классиками русской литературы (А. Ахматовой, М. Горьким, И. Тургеневым), а сам автор романа подчеркивает великое достояние русской культуры, традиций и мировоззрения:

<…> люди, которые помнят то время… я подчеркиваю – которые помнят <…> [3, с. 63]. Тема памяти была ключевой в творчестве Набокова (см. «Дар», «Другие берега», «Память говори» и др.).

Использует Т. Кибиров идеи В.В. Набокова и для раскрытия образов своих персонажей. Так, характеризуя дочь главного героя романа Анну, автор пишет: «И становилась Анечка все менее прозрачной, если воспользоваться набоковской метафорой, и разного пола и возраста мсье Пьеры уже боязливо и раздраженно присматривались и принюхивались к ней» [3, с. 103].

Мьес Пьер – палач в метафизической антиутопии Набокова «Приглашение на казнь». Советское общество у Кибирова сравнивается с мьес Пьерами разных родов, которые олицетворяют всю пошлость набоковского мира. Анечка, с её антисоветскими взглядами (сформировавшимися, в том числе, под воздействием творчества А. Ахматовой) уподобляется «непрозрачному» Цинцинату Ц., обвинённому в гносеологической гнусности (т.е. непроницаемости для окружающих). Кибиров соглашается с Набоковым в его взглядах на советскую действительность, в которой процветает пошлость и беззаконие [6].

Можно предположить, что помимо очевидной реминисценции используется и аллюзия на роман В.В. Набокова «Прозрачные вещи», который изначально написан им на английском языке. Интертекстуальный анализ позволяет установить, что, используя данную аллюзию, Т. Кибиров характеризует изменения, которые произошли с Анной, что выражалось в том, что она становилась более замкнутой, менее общительной. Используя мысль В.В. Набокова о том, что каждый материальный объект окружен некой оболочкой, которая, если сделать ее прозрачной, покажет истинную его суть, Т. Кибиров говорит о том, что Анна перестала быть поверхностной и стала вызывать интерес окружающих.

Роман Кибирова сближается с набоковским еще и особенностью повествования. Интересной специфической чертой романа является то, что автор возникает в тексте повествования на каждом шагу. Осмысливая такой подход к построению текста романа, сам Т. Кибиров ссылается на В.В. Набокова, который говорил о том, что настоящий читатель должен отождествлять себя не с героями, а с автором: «Чуткий, заслуживающий восхищения читатель отождествляет себя не с девушкой или юношей в книге, а с тем, кто задумал и сочинил её» [7, с. 42]. Эта мысль настолько впечатлила автора романа «Генерал и его семья», что он, таким образом, стремится выполнить завет В.В. Набокова и помочь читателю, чтобы он мог как бы вместе с автором писать роман.

С первых страниц романа автор вводит себя в нарратив повествования, комментирую действия своих героев, попутно раздавая им советы и предостерегая от фатальных ошибок. Повествователю известны не только мысли своих героев, он постоянно ведет с ними диалог. Такой приём сближает героев романа с их творцом. В «Просвечивающих предметах» (англ. «Transparent Things»), В. Набоков подобным образом обращается к своему персонажу: «Here's the

person I want. Hullo, person! Doesn't hear me»/ Вот персонаж, который мне нужен. Привет, персонаж! – Не слышит [8, с. 213].

Подобным образом с первых строк Т. Кибиров презентует читателю своего персонажа: «Ну вот он. Здрасьте, пожалуйста! В смысле – здравия желаю!» [3, с. 9]. Неслучайно, что после такого «непрозрачного» начала Кибиров вполне «прозрачно» ссылается на Набокова. Буквально в следующем абзаце он упоминает Годунова-Чердынцева, героя романа «Дар»: «Вот тебе и Годунов-Чердынцев, и Айвенго, и Петруша Гринев с Максимом Максимовичем!» [3, с. 5]. Годунов-Чердынцев – русский эмигрант, который, имея аристократическое происхождение, бедствует за границей. Такая аллюзия на набоковского героя дает читателю понять, что судьба героя – Василия Ивановича Бочажка, вокруг которого строится повествование, непроста. Сам Т. Кибиров в последних главах романа признается, что хотел показать в его лице рыцаря, воина, идеального, на его взгляд, человека. Таким образом, генерал – не просто центральный персонаж произведения, а герой, через образ которого Т. Кибиров выражает свое мнение относительно судьбы русского человека в условиях социализма.

Так же, как и у Набокова, эффект сближения героя с автором усиливается притяжательным местоимением «мой»: «Ну а генерал мой от нетерпения уже чуть не подпрыгнул» [3, с. 11]. В «Просвечивающих предметах» местоимения my (мой) и our (наш) используются неоднократно: «Бедный мой Хью попытался втолкнуть его на место...» [8, с. 217], «Но мой нескладный и угрюмый Хью Персон, со своим ужасным галстуком, <...> не принадлежал к приемлемому ею (Шарль Шамар – *Е.З.*) миру [8, с. 246], «Но Персон наш неопределенно предположил, что это проявление современной свободы нравов, принятой в кругу мадам Шамар»[8, с. 250].

У Набокова избыточное знание повествователя сближает его с автором-творцом. У Кибирова повествователь и есть творец. Исходя из этого, можно утверждать, что влияние В.В. Набокова прослеживается уже в самой композиции романа Т. Кибирова «Генерал и его семья».

Не обошелся Кибиров без упоминания своего любимого набоковского романа – «Pale Fire». Причем упоминается это произведение дважды.

В 9-й главе романа Бочажок-старший устраивает «несанкционированный» обыск в комнате свой беременной дочери в надежде «посмотреть, не найдется ли каких подсказок, зацепок на книжных полках <...> [3, с. 140]. Вылазка в конце концов заканчивается полным фиаско, но отец успевает раздобыть полезную информацию о предпочтениях дочери: «На столе лежала в мягкой обложке нерусская книга. «Пале фире», – прочел генерал, открыл, увидел на полях сделанные Аниной рукой мелкие карандашные переводы слов и выражений <…> [3, с. 140].

«Бледный огонь» В. Набокова упомянут не зря. Подобно своему любимому Джону Шейду, автору поэмы, Кибиров создает большое прозаическое произведение о дочери. Подобные попытки у него были и ранее, достаточно вспомнить «Двадцать сонетов Саше Запоевой» [2, с. 277].

Являясь адептом творчества Ахматовой, которая не любила Набокова (о чем, кстати, упоминается в ходе повествования [3, с. 63], героиня в процессе становления пересматривает свои взгляды на русскую литературу:

<...> она (Ахматова – *Е.З.*) на самом-то деле давно уже не являлась властительницей Анечкиных дум. Теперь это уже была не абсолютная, а конституционная монархия, Анна Андреевна делегировала всю свою власть разношерстному собранию авторов: и Мандельштаму, *и нелюбимому ею Набокову (*курсив мой – *Е.З.*), и любимому внучатому племяннику Бродскому, и, наконец, неугомонному дедушке Пушкину <...> [3, с. 63]. Интерес героини романа к творчеству Набокова характеризует ее преображение и начало личностного роста.

Тремя главами ранее Кибиров говорит о несходстве своей дочери с героиней романа Набокова: «В отличие от трагической героини «Pale fire» Анечка, к счастью, была похожа не на кряжистого папашу, а на красавицу-мать» [3, с. 27]. В середине поэма Джона Шейда достигает мучительного пика, поскольку повествователь рассказывает о самоубийстве своей дочери [1, с. 508]. Так, показывая метаморфозы, произошедшие с героиней романа Анной, Т. Кибиров в качестве индикатора использует отрицание и последующее признание творчества В.В. Набокова, в результате чего девушка меняется в лучшую сторону.

Помимо этого, в романе Т. Кибирова используются прямые цитаты из произведений В. Набокова. Так, например, при описании увлечения литературой дочери генерала Анны автор использует прямую цитату из стихотворения В. Набокова «Слава» (1942):

Или как у Набокова — та-та, та-та-та-та, та-та?

Точнее не скажешь [3, с. 88].

В первоисточнике (стихотворение В.В. Набокова «Слава») данная строка выглядит следующим образом:

Эта тайна та-та, та-та-та-та, та-та,

а точнее сказать я не вправе.

Современными литературными критиками предпринималось немало попыток осмысления этого кода В. Набокова, однако на сегодняшний день нет единства мнений относительно интерпретации данных строк. По словам Г. Дашевского, «интеллигентское поклонение русской литературе он превращал в поклонение искусству русской литературы и главным догматом этой веры делал не «милость к падшим», а таинственное «кое-что», где «та-та, та-та-та-та, та-та» символизирует свободу расшифровки [2]. Т. Кибиров, сохраняя в неизменном виде строки *та-та, та-та-та-та, та-та,* несколько трансформирует ближайшее контекстуальное окружение, используя данную аллюзию как сигнал о том, что идея В. Набокова, состоящая в том, что существует в душе русского человека тайна, которую не все в силах понять, актуальна и по настоящее время.

Таким образом, новая книга Т. Кибирова «Генерал и его семья», которую сам автор называет «историческим романом», представляет семейную сагу, действие которой разворачивается в позднем СССР. Т. Кибиров вслед за В. Набоковым подходит к набору вечных тем (конфликт поколений, проблема эмиграции, поиск предназначения) с иронией и «лоскутным одеялом» из цитат из произведений В.В. Набокова, определявших сознание позднесоветского человека. Вложенный в книгу опыт и внимание к мельчайшим деталям выводят роман «Генерал и его семья» на территорию большого русского романа, одновременно искреннего и саркастичного.

Интертекстуальные включения из творчества В.В. Набокова, которые фиксируются в романе «Генерал и его семья», можно поделить на две группы:

– опосредованные, которые представляют дальнейшее осмысление идей и убеждений В.В. Набокова. Общими темами, прослеживающими в творчестве двух писателей, являются «осуждение советского режима», что осуществляется посредством раскрытия судеб конкретных людей; «пошлость мира», что также показывается на примере советских реалий («Набоков – союзник Кибирова в борьбе с мировой пошлостью и «мировой немотой»).

– прямые, которые представлены цитатами из произведений В.В. Набокова, а также упоминаниями о самом писателе и его книгах.

Библиографический список

1. *Рейтинг популярных книг за январь* Available at: https://uzao.mos.ru/presscenter/news/detail/9703925.html
2. Десятов В.В. *Русские постомодернисты и В.В. Набоков: интертекстуальные связи.* Диссертация … доктора филологических наук. Барнаул, 2004.
3. Кибиров Т. *Генерал и его семья*: исторический роман. Москва: Индивидуум, 2020.
4. Кибиров Т. Главное свойство советской власти – ложь от начала до конца. *Bookmate Jouranal*. Available at: https://journal.bookmate.com/kibirov/
5. Набоков В. Сириnъ. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва, 1990; Т. 1: 35 – 115.
6. Набокова В. «Просвечивающие предметы». *Мировая литература в контексте культуры.* 2007; № 2: 230 – 238.
7. Набоков В. *Лекции по русской литературе*. Перевод с английского С. Антонова, Е. Голышевой, Г. Дашевского и др. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019.
8. Набоков В. *Просвечивающие предметы*. Перевод с английского А. Долинина, М. Мейлаха. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.
9. Бойд Б. *Владимир Набоков. Американские годы*. Москва, Санкт-Петербург, 2010.
10. Дашевский Г. *Набоковская реформа*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/759378
11. Туляков Д., Бочкарева Н.С. Особенности повествования в романе «Просвечивающие предметы». *Мировая литература в контексте культуры*. Пермь, 2007: 78 – 81.

References

1. *Rejting populyarnyh knig za yanvar'* Available at: https://uzao.mos.ru/presscenter/news/detail/9703925.html
2. Desyatov V.V. *Russkie postomodernisty i V.V. Nabokov: intertekstual'nye svyazi.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Barnaul, 2004.
3. Kibirov T. *General i ego sem'ya*: istoricheskij roman. Moskva: Individuum, 2020.
4. Kibirov T. Glavnoe svojstvo sovetskoj vlasti – lozh' ot nachala do konca. *Bookmate Jouranal*. Available at: https://journal.bookmate.com/kibirov/
5. Nabokov V. Sirin`. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva, 1990; T. 1: 35 – 115.
6. Nabokova V. "Prosvechivayuschie predmety". *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury.* 2007; № 2: 230 – 238.
7. Nabokov V. *Lekcii po russkoj literature*. Perevod s anglijskogo S. Antonova, E. Golyshevoj, G. Dashevskogo i dr. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2019.
8. Nabokov V. *Prosvechivayuschie predmety*. Perevod s anglijskogo A. Dolinina, M. Mejlaha. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2017.
9. Bojd B. *Vladimir Nabokov. Amerikanskie gody*. Moskva, Sankt-Peterburg, 2010.
10. Dashevskij G. *Nabokovskaya reforma*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/759378
11. Tulyakov D., Bochkareva N.S. Osobennosti povestvovaniya v romane «Prosvechivayuschie predmety». *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. Perm', 2007: 78 – 81.

Статья поступила в редакцию 25.04.21

УДК 654.197 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-424-425

Alipulatov I.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alipulatov@mail.ru*
Ibragimov M.I., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lirikamag@yandex.ru*

NATIONAL BROADCASTING ON THE TV CHANNEL OF RGVK "DAGESTAN". The article discusses local television, special attention is paid to programs in national languages on the RGVK "Dagestan" TV channel, which perform a number of functions: educating the younger generation in the spirit of tolerance, familiarizing young people with the culture and traditions of the peoples of Dagestan, and each nation individually. Broadcasting in national languages is analyzed, represented by programs in Avar, Agul, Azerbaijani, Dargin, Kumyk, Lak, Lezgin, Nogai, Russian, Rutul, Tabasaran, Tat, Tsakhur, Chechen languages. The material of the programs is collected by the editors as a result of business trips to various settlements of the republic. National television programs are very popular with viewers and play an important role in the preservation and development of the native languages of Dagestan.

Key words: **TV channel RGVK "Dagestan", program, regional journalism, national languages, television, broadcasting network, radio station "Country of the Mountains", website.**

И.С. Алипулатов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: alipulatov@mail.ru*
М.И. Ибрагимов*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lirikamag@yandex.ru*

НАЦИОНАЛЬНОЕ ВЕЩАНИЕ НА ТЕЛЕКАНАЛЕ РГВК «ДАГЕСТАН»

В статье рассматривается местное телевидение, особое внимание уделяется передачам на национальных языках на телеканале РГВК «Дагестан», которые выполняют ряд функций: воспитание подрастающего поколения в духе толерантности, ознакомление молодежи с культурой и традициями народов Дагестана и каждого народа в отдельности. Анализируется вещание на национальных языках, представленное передачами на аварском, агульском, азербайджанском, даргинском, кумыкском, лакском, лезгинском, ногайском, русском, рутульском, табасаранском, татском, цахурском, чеченском языках. Материал передач собирается редакцией в результате командировок в самые разные населенные пункты республики. Программы национального телевидения пользуются большой популярностью у телезрителей, играют важную роль в процессе сохранения и развития родных языков Дагестана.

Ключевые слова: **телеканал РГВК «Дагестан», передача, региональная журналистика, национальные языки, телевидение, сетка вещания, радиостанция «Страна гор», сайт**.

Телевидение в региональной журналистике занимает доминирующее положение. Дагестанская журналистика представлена программами национально-этнического характера, удовлетворяющими потребности аудитории в информации местного масштаба на национальных языках, способствующими воспитанию чувства интернационализма.

На формирование программ местного телевидения сказывается специфика восприятия телезрителей, развитие культурно-просветительского потенциала населения. Без основательного исследования функционирования передач в каждом регионе невозможно создание моделей программ местного телевидения, альтернативных программных концепций [1, с. 101].

Выход передач на национальных языках является специфической особенностью РГВК «Дагестан», которая выполняет ряд важнейших функций: знакомство с культурой, традициями, воспитание духовности и толерантности у подрастающего поколения. Подобного типа передачи воспитывают чувства интернационализма и патриотизма. Таким проектам на телеканале РГВК «Дагестан» уделяется большое внимание.

Программная сетка канала РГВК «Дагестан» наполнена передачами, которые учитывают актуальные события и проблемы в республике, сосредоточены на узкой тематике – состояние национального сельского хозяйства, транспортной системы, судебной системы, проблемы национальных меньшинств и т.д.

В Дагестане 32 языка, из которых 14 письменных и 18 бесписьменных. Такого уникального региона, где на относительно небольшой территории было бы представлено такое большое количество языков, нет не только в России, но и в мире.

Регулярное вещание на национальных языках играет важную роль в процессе сохранения и развития родных языков Дагестана, которые представлены на РГВК «Дагестан» передачами на 14 языках.

РГВК «Дагестан» считается бесспорным лидером среди республиканских телеканалов по объему вещания и количеству зрительской аудитории. Сегодня можно говорить о регулярном телевизионном вещании на национальных языках в республике. Так, на исследуемом нами телеканале с понедельника по субботу в 18:45 выходят передачи на шести языках (с ночным повтором в 01:15 и утренним в 7:20): «Мил» («Сбор в единстве») на табасаранском языке; «Аьрщи ва агьлу» («Земля и народ») на лакском языке; «Адамти ва замана» («Люди и времена») на даргинском языке; «Г1аданги, г1амалги, заманги» («Человек, время, характер») на аварском языке; «Заманлар гете, халкъ гетмес» («Время уходит, люди пусть не уходят») на кумыкском языке, «Вахтар ва инсанар» («Времена и люди») на лезгинском языке [2]. На родных языках регулярно звучат выступления писателей, ученых, религиозных деятелей, ежемесячно в эфире идут программы под общей рубрикой «Канал национального телевидения». Материал для передач собирается в результате командировок в самые разные населенные пункты республики и пользуется большой популярностью у телезрителей.

Для России характерен метод горизонтального программирования, когда один и тот же программный продукт ставится в эфир каждый день в одно и то же время. Такие технологии программирования позволяют телеканалам всего мира, в том числе и РГВК «Дагестан», избежать лишних расходов и в то же время не потерять лицо, сохранив максимально высокие рейтинги. Поскольку передачи регионального вещания носят не только масштабный характер, чтобы сохранять конкуренцию с федеральными каналами, но и имеют узкую направленность для удовлетворения потребностей национальной аудитории, канал РГВК «Дагестан» сталкивается с определенными проблемами, что сказывается на программной политике канала.

Канал вещает программы на национальных языках, которые идут друг за другом. В какой-то мере предпринята попытка удержания многонациональной аудитории – программы ведутся на разных языках, и совместное их вещание не занимает большого отрезка времени. Общая картина вещания с 17:10 по 19:30 выглядит немного скучной. Программы резко меняют направленность на аудиторию, так как далее идет спортивная программа широкой направленности «На виду», которую сменяет новостная региональная программа.

Стремление охватить максимальное количество зрителей разных национальностей является похвальным, так как в современном мире наблюдается утрата своих этнических корней. Реализуя данную стратегию, составители сетки вещания РГВК «Дагестан» иногда забывают о преобладающей в тот или иной момент возрастной категории аудитории.

В рубрике «Национальные» можно найти интересную передачу на родном языке. Жанровое наполнение самое разнообразное – беседа, интервью, репортаж. Сайт РГВК «Дагестан» дает краткую характеристику передач.

Каждая из программ рубрики «Национальные» затрагивает актуальные проблемы, предоставляет зрителю возможность насладиться увлекательными историями из жизни своего народа. Программы выходят за рамки одной студии, ведущие очень часто отправляются в путешествие по аулам республики, ходят в гости к известным писателям, художникам, приглашают в студию общественных деятелей и спортсменов.

Руководство телеканала уделяет особое внимание передачам и программам на родном языке. И это не остается не замеченным. Среди посетителей рубрика «Национальные» пользуется заслуженным признанием.

Также на сайте РГВК «Дагестан» сообщается информация о том, какие цели и задачи телекомпания ставит перед собой, о достижениях за время своего существования.

Главная цель работы телекомпании – это своевременное освещение событий, происходящих в нашей республике, и позитивное представление Дагестана.

В телекомпании РГВК «Дагестан» более пятидесяти программ различной направленности. Общественно-политическое вещание в своих передачах анализируют сферы политики и экономики, реализуют отраслевые проекты, затрагивают различные актуальные проблемы. Художественное вещание уделяет огромное внимание культурной жизни республики – в передачах литературно-драматического, развлекательного, познавательного и молодежного характера. Телекомпанией было отснят ряд фильмов, созданы имиджевые проекты. Особое значение канал уделяет национальному вещанию, программам на языках народов Дагестана. Поддержать родные языки и дагестанскую культуру является приоритетной задачей данного канала. Структурно входящая в РГВК «Дагестан» радиостанция «Страна гор» преследует те же цели и задачи [3].

На радио «Страна гор» в прямом эфире выходят не только информационные программы, слушателями которых чаще всего являются люди солидного

возраста, но и программы развлекательного характера. В сетке вещания спортивные и исторические передачи, географические путешествия, не оставлены без внимания и самые маленькие слушатели, у которых есть возможность послушать детскую познавательную программу.

В основу вещания радио «Страна гор» положены принципы объективности, преемственности и созидания, стремление максимально полно удовлетворить информационные и культурно-образовательные интересы многонационального дагестанского народа. Радио является носителем здоровых общероссийских патриотических идей.

Так как радио «Страна гор» находится в ведении РГВК «Дагестан», максимально используются ресурсы канала, дублируются популярные программы или создаются радиоверсии. Новости, выходящие в радиоэфире, также используют сюжеты, транслируемые на телеканале [4].

В разделе «ТВ» можно посмотреть онлайн-вещание РГВК «Дагестан», а в разделе «Радио» предоставлена полная информация о радиостанции «Страна гор». В подразделе «Голоса радио» посетитель увидит лица, чьи голоса каждый день вещают на радиостанции, также можно посмотреть сетку вещания.

Сайты нужны для получения обратной связи от реальных читателей. Люди уже отвыкли писать от руки письма и отправлять их по почте. Даже по электронной почте писать не всегда удобно: сначала нужно прочитать материал, потом найти электронный адрес, написать и его. Если у вас жилищные проблемы или вас обманули, то на сайте представлены контакты, по которым вы можете обратиться за помощью. Тем самым люди получают возможность говорить о том, что им интересно и волнует. Целью телекомпании является освещение основных событий, происходящих в политике, экономике, спорте, культуре Республики Дагестан и за ее пределами.

Выпуски программ на языках национальных меньшинств («Гаданги гIамалги заманги», «Заманлар гете», «Халкъ гетмес», «Аьрщи ва агьлу») выходят в дневное время и во время прайм-тайма. Благодаря данному принципу построения программной сетки канал удерживает аудиторию, говорящую на национальных языках.

Ведущие радиостанции «Страна гор» на национальных языках огромное внимание уделяют знакомству со своей целевой аудиторией, удовлетворению вкусов и ожиданий слушателей. Именно на это и направлена их основная деятельность.

Проблема языков весьма актуальна в нашей многонациональной республике, где проживает более 30 народностей со своими языками и диалектами. Родной язык – душа народа. Эта проблема актуальна в городах и поселках со смешанным национальным контингентом, особенно среди молодежи. Этнолингвистическое своеобразие обусловлено, прежде всего, тем, что в Дагестане нет титульной нации и титульного языка, а государственным является русский.

Для каждого человека естественно желание сохранить родной язык, но сегодня оно все больше угасает, и это не может не вызывать серьезную тревогу. Поэтому телеканал РГВК «Дагестан» старается всеми силами не потерять «изюминку» и гордость нашей республики – языки, чтобы в недалеком будущем словосочетание «многоязычный Дагестан» не стало мифом. Хотя на канале РГВК «Дагестан» передачи на национальных языках ведутся в утреннее и вечернее время, но, к сожалению, в основном их смотрит старшее поколение.

Родной язык формирует человека, национальный характер. В языке, через язык, посредством языка живет специфика национальной духовной культуры, этнические сказания, исторические источники, древние предания, многоцветный фольклор, богатства современной художественной культуры, сфера повседневности, непосредственного общения людей и их личной жизни – все это неотделимо от родного языка. Канал РГВК «Дагестан» старается сохранить гордость республики – языки народов Дагестана, чтобы в недалеком будущем словосочетание «многоязычный Дагестан» не стало мифом.

В эфире телеканала относительно высокий процент регулярных программ, в том числе и культурно-просветительских. Передачи на канале РГВК «Дагестан» выходят на национальных языках, что является положительной тенденцией и их отличительной чертой. К примеру, передача на лакском языке «Аьрщи ва агьлу» – это интересные события, касающиеся лакского народа, занимательные путешествия по горным аулам Лакии, история и этнография народа. В выпуске от 12 февраля рассказывалось о состоявшейся в конференц-зале Национальной библиотеки РД имени Р. Гамзатова в рамках клуба лакского языка презентации книги поэтессы Бахтун Газиевой «Радуга в горах». На мероприятие были приглашены известные дагестанские поэты и писатели, а также студенты вузов, учащиеся школ. Вел вечер народный поэт РД Мирза Давыдов. Прозвучали песни на лакском языке в исполнении актеров Лакского театра и популярных исполнителей лакской эстрады [5].

Передача на аварском языке «Г1аданги, г1амалги, заманги» («Человек, время, характер») затрагивает различные аспекты жизни республики. Здесь героями часто выступают заслуженные деятели культуры, науки, спорта, а также общественные деятели и политики. Выпуск от 12 марта был посвящен проведенному в селе Рахата Ботлихского района мероприятию, приуроченному к Международному дню родных языков [6].

Передача на лезгинском языке «Вахтар ва инсанар» (**«Время и люди») выходит** каждую субботу в 18:45 (повтор в воскресенье в 7:10), ведущий Вадик Батманов. В программе речь идет об истории, культуре, языке, обычаях, традициях, выдающихся личностях лезгинского народа. С её помощью телезрители узнают много интересного об исчезающих и уже заброшенных селах, исторических памятниках, народном творчестве, тех представителях лезгинского народа, которые находятся за пределами своей исторической родины. Интересным был выпуск от 13.02.21 г., где беседа велась с отличником просвещения СССР, заслуженным учителем ДАССР Махмудом Абдулкеримовым [7].

Телеканал придает особое значение национальному вещанию – в эфир выходят программы на языках народов Дагестана, что является положительной тенденцией и выступает его отличительной чертой.

Телеканал РГВК «Дагестан» определяет свои цели и задачи так: постоянно расширять аудиторию и совершенствовать качество передаваемого сигнала. РГВК «Дагестан» стремится максимально полно удовлетворить информационные и культурно-просветительские интересы многонационального дагестанского народа, тех, кто говорит, думает, понимает и чувствует на языках народов Дагестана.

Важно сохранять этническую идентичность, защищать и приумножать культуру, язык, выступающий основой духовной культуры, соблюдать традиции и обычаи своего народа, что регулярно транслируется в телеэфире культурно-просветительских программ.

Библиографический список

1. Дугин Е.Я. *Местное телевидение: типология, факторы и условия формирования программ.* Москва: Издательство МГУ им. М.В. Ломоносова, 1982.
2. *Национальные*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye
3. *О телеканале*. Available at: https://rgvktv.ru/about
4. *Радио «Страна гор»*. Available at: https://rgvktv.ru/radio
5. *Аьрщи ва агьлу (Земля и народ)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/arshchi-va-aglu/647192020:25
6. *Г1аданги, г1амалги, заманги (Человек, время, характер)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/giadangi-giamalgi-zamangi/6489
7. *Вахтар ва инсанар (Времена и люди)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/vakhtar-va-insanar/70941

References

1. Dugin E.Ya. *Mestnoe televidenie: tipologiya, faktory i usloviya formirovaniya programm.* Moskva: Izdatel'stvo MGU im. M.V. Lomonosova, 1982.
2. *Nacional'nye*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye
3. *O telekanale*. Available at: https://rgvktv.ru/about
4. *Radio «Strana gor»*. Available at: https://rgvktv.ru/radio
5. *A'rschi va ag'lu (Zemlya i narod)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/arshchi-va-aglu/647192020:25
6. *G1adangi, g1amalgi, zamangi (Chelovek, vremya, harakter)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/giadangi-giamalgi-zamangi/6489
7. *Vahtar va insanar (Vremena i lyudi)*. Available at: https://www.rgvktv.ru/natsionalnye/vakhtar-va-insanar/70941

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 81-119 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-425-428

Deeva N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),*
E-mail: deeva24@list.ru

METAPHOR AND FIGURAL COMPARISON AS THE WAYS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "DEATH". In Russian the concept "death" is represented by a large number of nominative, verbal and adjective (indicative, characterizing and evaluative) metaphors. Russian linguistic consciousness transfers anthropomorphic, zoomorphic, ornithological, vital and other signs to the concept "death". Among the objectifications of the concept that is analyzed in the work both parallel constructions (metaphors and figurative comparisons) are noted, and such constructions turned out to be less represented quantitatively, and are only metaphors that,

from the point of view of logic, can be transformed into constructions of figurative comparison, but such constructions are not used in speech at all or are found as single representations. The absence of obligatory parallel constructions (metaphorical and comparative) allows saying that metaphor and figurative comparison are independent logical operations, that with varying degrees of frequency, generating means of representing an abstract concept in the language.

Key words: **concept, conceptual metaphor, figurative comparison, Russian.**

***Н.В. Деева**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: deeva24@list.ru*

МЕТАФОРА И ФИГУРАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ КАК СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ»

В статье анализируются метафора и фигуральное сравнение как способы объективации концепта. В русском языке абстрактный концепт «смерть» репрезентируется большим количеством номинативных, глагольных и адъективных (признаковых, характеризующе-оценочных) метафор. Среди объективаций анализируемого в работе концепта отмечены как параллельно употребляющиеся конструкции (метафоры и фигуральные сравнения), причем такие конструкции оказались количественно менее представленными, так и только метафоры, которые с точки зрения логики могут быть трансформированы в конструкции фигурального сравнения, но такие конструкции либо совсем не употребляются в речи, либо встречаются в качестве единичных репрезентаций. Отсутствие обязательных параллельных конструкций (метафорической и сравнительной) позволяет говорить о том, что метафора и фигуральное сравнение представляют собой самостоятельные логические операции, с разной степенью частотности порождающие средства репрезентации концепта «смерть» в языке.

Ключевые слова: **концепт, концептуальная метафора, фигуральное сравнение, русский язык.**

Являясь одним из основополагающих способов организации мышления человека, метафора формирует его жизненный мир, в том числе и естественный язык [1]. Современная когнитивная лингвистика предлагает трактовать метафору как «способ представления одной абстрактной и менее знакомой области через другую, более освоенную в эмпирическом опыте» [2]. При этом сопоставление определенных объектов действительности в метафоре идет по линии какого-либо конкретного признака: «А является таким же, как Б, но не во всем, а чем-то одном». Например, метафора «смерть – жидкое вещество» (***Смерть разливается** от конечностей к центру – по нервам, по артериям, по мускулам*. Ю. Домбровский) основана на операции уподобления смерти жидкости, при этом абстракция *смерть* оказывается подобной жидкости не во всем, а в одном из ее свойств – текучести.

Помимо метафоры средством объективации абстрактных концептов в языке могут выступать сравнительные конструкции. При этом такие сравнения являются фигуральными, т.е. небуквальными: ***Смерть, будто** некий закрепляющий **раствор**, мгновенно схватывает все в поле зрения человека и делает это вечным...* (О. Славникова). Их основное отличие от простого логического сравнения видится в том, что «сопоставление объекта А (абстрактный) и объекта В (конкретный) не является собственно сравнением, оно не выясняет их сходства или различия на основе какого-либо признака, а носит характер уподобления» [3, с. 34]. Под уподоблением в данном случае понимается «утверждение сравнения, в которое входят две несходные вещи» [4, с. 253].

Как отмечает Г.С. Баранов, «сила воздействия уподоблений коренится в способности связывать две области знаний или опыта новыми, неожиданными способами» [5, с. 59], что, собственно, находит свое отражение и в метафоре. Следовательно, выступая способом репрезентации некой абстракции, метафора мало чем отличается от фигурального сравнения по своей сути. Утверждая определенное сходство между метафорой и конструкциями фигурального сравнения, можно предположить, что любой метафоре, репрезентирующей концепт «смерть» в русском языке, должна или может соответствовать конструкция фигурального сравнения схожей семантики.

Смерть с понятийной точки зрения – это ‘прекращение жизнедеятельности организма’ [6, с. 724], что закреплено в первичном значении соответствующего русского существительного. Однако загадочность данного феномена, о котором Л.Д. Троцкий писал: «Смерть, как абстракция, слишком универсальна, чтобы наше бедное сознание могло овладеть ею во всем ее объеме» [7], и попытка человека его разгадать [8; 9] приводят к возникновению большого количества метафорических объективаций соответствующего концепта. Метафоры превращают смерть из абстракции в конкретный образ, выделяют и фиксируют присущие ей характеристики и признаки.

Метафорический образ смерти как старухи с косой может считаться одним из самых древних: *Это неправда, что на всех людей одна смерть – костлявая, как скелет, злая **старуха с косой** за плечами* (В. Распутин), поскольку этот понятийный антропоморфный образ восходит к народным славянским верованиям [10]. При этом центральной составляющей внешнего облика смерти-старухи являются ее лицо и глаза: ***Смерть** точно утеряла свой **лик**, по какому можно было бы безошибочно признать ее...* (В. Володин); *Смотрит **в глаза смерти**, которой не знает, и боится жизни, которую знает* (П. Краснов). При этом глаза смерти часто определяются как бездонные или черные: *Так что заглядывать **в бездонные глаза смерти** ему было не впервой* (А. Кротков); ***У смерти чёрные глаза**, / Она так вдумчиво в нас смотрит...* (Л. Золотой-Ким). Черный цвет глаз у смерти, как отмечают культурологи, не случаен: она «сеет зло и болезни, и тут символика черного вполне прозрачна» [11], это чернота ночи, мрака, пустоты, того, что пугает человека. С признаком пустоты связано и определение глаз смерти как бездонных, у смерти нет души (зеркалом которой, согласно народной мудрости, являются глаза), а потому в них ничего невозможно увидеть. На лице смерти часто появляется улыбка, причем эта улыбка, как правило, зловещая: ***Зловещая улыбка у Смерти** на устах: / ведь, ей по нраву прытких!..* (Д. Гаврилов).

Наше сознание уподобляет смерть не только живому организму (человеку), данный концепт объективируется и посредством артефактной метафоры: ***Примерив смерть**, острее любишь жизнь...* (О. Сиренко). Человек примеряет (т.е. надевает с целью выяснения соответствия нужной мере) смерть, подобно одежде: *... в то время как Алексей Афанасьевич, соорудив кривоватую петлю из самого удачливого шнурка, **мерил смерть как шляпу** <...> – в это самое время Марина нервно моталась по коридору «Студии А»...* (О. Славникова).

Смерть в русской лингвокультуре уподобляется игре – занятию, которое обычно служит развлечению; однако данная метафора только на первый взгляд может показаться неожиданной: «смерть – игра» определяется как жуткая, рисковая, опасная и вместе с тем серьезная (***Смерть** – это такая самая **рисковая и тузовая игра***. О. Павлов).

В ландшафтной метафоре «смерть – путь / дорога» (*Верующие же знают, что **смерть есть путь** к венцам...* Н. Василиадис) закреплены процессуальные характеристики смерти, понимаемой как переход не человека, но его души в другой (потусторонний, загробный) мир. Отсюда и существующие в русском языке устойчивые выражения *отправиться в иной (лучший) мир, отправиться к праотцам / на небеса*. Метафора «смерть – путь / дорога», как и антропоморфная, является одной из древнейших, поскольку находит свое отражение в похоронных причитаниях, быличках, легендах, русских духовных стихах.

Метафорически смерть – это и некая преграда, препятствие, поскольку она, обрывая течение жизни человека, не дает ему завершить определенные дела, достигнуть поставленных целей: ***Смерть помешала** ему довести начатое до конца* (В. Баранец). При этом смерть как преграда характеризуется признаком непреодолимости: *Все решаемо, одну **смерть обойти невозможно*** (интернет-форум).

В качестве еще одного частотного средства объективации концепта «смерть» в русской лингвокультуре выступает зооморфная метафора. Смерть, подобно хищнику, имеет когти или, подобно насекомым, – жало (орган нападения и защиты): *Неприятные воспоминания, когда **когтистая лапа смерти** сжимает сердце, а грудь разрывается без кислорода, заставили меня поежиться и мгновенно перейти на новый уровень* (И. Шелег); *О **смерть**, как бессильно **жало твое**!* (Р. Штильмарк). Метафора «смерть – хищник» подчеркивает такие ее признаки, как ‘агрессивность’, ‘жестокость’, ‘опасность’. Наряду с метафорой «смерть – хищник» в русском языке употребляется сравнительная конструкция «смерть, подобно хищнику», в основе которой также лежит уподобление по отмеченным выше признакам: *Что же они будут делать, когда **смерть придет, подобно хищнику**, чтобы схватить их своими когтями?* (интернет-блог).

Однако такое одновременное существование метафоры и фигурального сравнения как способов репрезентации описываемого в работе концепта наблюдается не всегда. Так, антропоморфная метафора выступает одним из самых продуктивных способов объективации концепта «смерть» в русском языке. Из сферы «человек» на смерть переносятся как физические, так и психические признаки первого. Например, смерть способна к совершению различных физических действий: *К ощущению, что сегодня это не твой удел, но, не найдя тебя, **смерть схватила** кого-то другого?* (Т. Коваль). Подобно человеку, она может решать какие-либо задачи, выбирать, принимать решения, исправлять ошибки: ***Смерть решила рвануть** на курорт* (Московский комсомолец, 25.12.2008); *Вот теперь и думай: **смерть выбирает** нас или мы ее?* (Г. Щербакова); ***Смерть** – величайший математик, ибо **безошибочно решает все задачи*** (В. Ключевский).

У смерти есть голос, она умеет говорить, может шептать что-либо человеку: *Почему **смерть говорит** о своем приходе устами других — живых?..* (Н. Цури-

ков); *Стучала* ***смерть****, словно сапогами тяжелыми, по Мишкиным вискам, в уши* ***нашептывала****...* (А. Неверов).

Смерть, как и человек, способна проявлять определенные чувства, эмоции. Она может любить, радоваться, смеяться, плакать: *Ты не любишь меня, Лейла, а* ***смерть любит*** (Н. Гумилев); *Старуха* ***Смерть плачет****, стонет,* ***хохочет*** *так громко, что зеркало в прихожей разлетается дождем пыльных осколков* (Н. Желунов).

Отмечены у концепта «смерть» и социальные признаки, т.е. на нее переносятся отдельные социальные роли человека. Так, смерть может выступать в роли учителя (*Я не могу говорить слов соболезнования тебе, потому что не хочу быть пошлым к памяти Ромы и потому, что* ***смерть научила*** *меня относиться к ней уже без слов.* И. Полянская), похитителя (*Но недолго наслаждался он с нею счастьем любви:* ***смерть похитила*** *у него супругу*. Н. Карамзин), кочевника (*На степных просторах* ***смерть кочует****, / Как и мы, бездомные скитальцы, / На траве желтеющей ночует...* А. Несмелов), быть лицом, переселившимся в другую страну (***Смерть – эмигрантка*** *с легким багажом, с рыжим кожаным чемоданчиком...* А. Кудрявицкий).

Уподобление смерти человеку лежит в основе всех описанных выше метафорических моделей. Что касается конструкции фигурального сравнения «смерть, как / словно человек», то она очень ограниченно используется в речевой практике (5 вхождений в 256 конструкций собранного фактического материала): *И* ***смерть, как «девка*** *с гостинцем» (т.е. водкой), все время маячит рядом...* (Е. Лесин). При этом в конструкциях этого типа гипероним «человек» заменяется гипонимами *друг, любимая, девка, баба.*

Отмечены и другие метафоры-репрезентанты концепта «смерть», которые допускают их логическую трансформацию в фигуральные сравнения, но которые не встречаются в речи носителей русского языка. Например, из группы витальных метафор в качестве средства объективации концепта «смерть» достаточно частотно используется модель «смерть – сон»: *Пора* ***уснуть последним сном****, / Довольно в мире пожил я ...* (М. Лермонтов). При этом в отличие от сна как периодически возникающего «физиологического состояния покоя и отдыха, при котором почти полностью прекращается работа сознания, снижаются реакции на внешние раздражения» [6, с. 736], смерть – это сон вечный: *А потом* ***смерть*** *– этот проклятый* ***вечный сон****?!* (Е. Евтушенко). Данная метафора вполне может быть развернута в сравнительную конструкцию, однако на этапе сбора фактического материала такая конструкция нам ни разу не встретилась.

Не представлены в виде фигурального сравнения и метафорические образы «смерти – птицы», «смерти – путешествия», «смерти – пахучей субстанции»: *... но только когда* ***крыло смерти*** *унесло последнего представителя французских Бурбонов, граф Кастель дю Пик усмотрел в этом измену Провидения...* (С. Волконский); ***Смерть*** *– это еще одно увлекательное* ***путешествие*** (интернет-форум); *Ветер трепал оторванный от стены лист гофрированного железа, <...> ветер же доносил* ***сладковатый запах смерти*** (В. Голованов).

Малочисленность фигуральных сравнений (46 конструкций из 256) по сравнению с метафорической репрезентацией анализируемого концепта можно объяснить тем, что среди метафор, объективирующих концепт «смерть», частотными выступают адъективные метафорические модели, которые логически не могут быть трансформированы в сравнительные конструкции. К подобного рода метафорам относятся как оценочно-характеризующие или признаковые (*Глазки деток гасит* ***злая смерть!*** М. Горький), так и дименсиональные (метафоры измерения) (*– Думаю, что* ***тяжелой смертью*** *наказываются грешники,* ***легкая смерть*** *дается избранным* (интернет-форум)). Смерть в сознании носителей русского языка измеряется по шкале «легкая – тяжелая»: мгновенная, безболезненная смерть определяется как легкая, смерть вследствие затяжной болезни, медленная смерть именуется тяжелой. Синонимами к прилагательным *тяжелый* и *легкий* в русском языке выступают, соответственно, – *трудный* и *простой* [12], также сочетающиеся с существительным «смерть». Примечательным является тот факт, что по частоте встречаемости в текстах словосочетание *легкая смерть* почти в пять раз превосходит встречаемость сочетания *тяжелая смерть* (в нашей выборке соотношение 14:3). Значительно реже встречаются словосочетания с синонимами: *простая смерть* – 3 вхождения, *трудная смерть* – 1 вхождение.

Обратимся к оценочно-характеризующим (признаковым) метафорам. Анализ сочетаемости лексемы «смерть» показал, что чаще всего определениями к указанному существительному выступают прилагательные с отрицательной семантикой: *жестокая, чудовищная, безжалостная, невозможная, нелепая, страшная, горькая, завистливая* и под. Как видим, сознанием представителей русской лингвокультуры смерти, как правило, приписываются отрицательные характеристики и признаки. И это вполне закономерно: смерть в обыденной картине мира часто отождествляется с врагом (*Некоторые люди осознают это, а другие еще не знают, что* ***смерть – это враг*** (интернет-форум)). При этом данный образ смерти является очень древним, упоминание о смерти как враге находим в библейском тексте: «Последний же враг истребится – смерть» (1-е послание Коринфянам 15:26).

Пейоративный образ смерти заключен и в метафоре «смерть – наказание»: ***Смерть*** *– это* ***наказание*** *за грехи людей...* (интернет-форум). Данной метафоре соответствует активно употребляющаяся в речи сравнительная конструкция (10 вхождений в конструкции собранного фактического материала): ***Смерть как наказание*** *выдумали не люди, они при этом слепое орудие провиденья* (А. Твардовский).

Отрицательная сущность смерти и отрицательная оценка производимых ею действий подчеркивается глагольными метафорами. В качестве сказуемых в предложениях с подлежащим, выраженным существительным «смерть», активно используются глаголы с пейоративным компонентом: ***Смерть издевалась*** *над ним* (А. Знаменская). Среди подобных глаголов наибольшая частота встречаемости отмечена у единиц с семантикой: а) отрицательного воздействия на объект (*забирать, уничтожать, набрасываться, разрушать*); б) отчуждения (*вырывать, украсть, отнимать*); в) влияния (*покарать, наказать*); г) внешнего проявления отношения (*грозить, смеяться, издеваться, насмехаться, свирепствовать*).

Однако следует отметить, что смерть в русской лингвокультуре – это не только зло, враг человека; в определенных ситуациях она может определяться как желанная, выступать в роли избавительницы: *Алексей Александрович болел настолько долго и тяжело, что и семья, и, наверное, он сам восприняли* ***смерть как освобождение*** (А. Ткачева). Поэтому смерть метафорически так же, как и жизнь, нередко представляется в образе дара, подарка, ср.: 1) ***Жизнь*** *– это бесценный* ***дар****...* (Н. Савинова) и 2) ***Смерть*** *– это* ***подарок****. Первыми всегда из жизни уходят лучшие люди...* (интернет-форум). На формирование представления о смерти как даре, существующего в обыденной картине мира, вероятно, оказало влияние религиозное мировоззрение. Однако чаще в русской лингвокультуре смерть все же репрезентируется метафорой наказания: в собранном фактическом материале отмечено 11 конструкций (и всего 4 с метафорой «смерть – дар»). Следует подчеркнуть, что в целом амбивалентное отношение к смерти не является отличительной особенностью картины мира носителей русского языка, здесь мы имеем дело с универсальным типом отношения к указанному феномену [13].

Таким образом, основываясь на операции уподобления, концептуальная метафора и фигуральное сравнение помогают придать абстракции «смерть» некую определенность, переводят ее в разряд конкретных, чувственно воспринимаемых образов. В русском языке концепт «смерть» метафорически репрезентируется посредством многих объектов действительности. Данной абстракции приписываются признаки человека, животных, птицы; смерть уподобляется ландшафтным объектам (дорога, путь), артефактам, обладает температурными и иными характеристиками. При этом метафоры, репрезентирующие концепт «смерть», не только позволяют конкретизировать (визуализировать) данное понятие, но и являются специфическим способом выражения оценки, отражают отношение человека к смерти.

Меньшая частотность употребления фигуральных сравнений в качестве средств объективации анализируемого концепта, с одной стороны, позволяет говорить о том, что метафора и фигуральное сравнение являются самостоятельными логическими операциями, с другой – указывает на специфику репрезентации концепта «смерть» в русском языке.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 5 – 32.
2. Боброва Е.А. Концептуальная метафора как средство категоризации окружающей действительности на примере метафоры движения по пути. *Филология.* 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-metafora-kak-sredstvo-kategorizatsii-okruzhayuschey-deystvitelnosti-na-primere-metafory-dvizheniya-po-puti/viewer
3. Деева Н.В. Метафора и фигуральное сравнение в репрезентации абстрактных концептов (на материале русского и польского концептов «жизнь» и «życie»). *Acta Neophilologica*. XVIII (1). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016: 29 – 37.
4. Миллер Дж. Образы и модели, уподобления и метафоры. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 236 – 284.
5. Баранов Г.С. *Философия метафоры*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: Азъ, 1995.
7. Троцкий Л.Д. *О Леониде Андрееве*. Available at: http://www.magister.msk.ru/library/trotsky/trotl478.htm
8. Султанов Р.Р. Феномен смерти (этико-философский аспект). *Bulletin of Medical Internet conferences*. 2014; Vol. 4; Issue 11: 1114 – 1115.
9. Шелекета В.О., Ружевская А.В., Ивахнов В.Ю., Копылов С.И. Социокультурные аспекты динамики восприятия проблемы смерти человеком разных исторических эпох. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 10: 155 – 161.
10. Мадлевская Е.Л. *Русская мифология. Энциклопедия*. Available at: https://www.rulit.me/books/russkaya-mifologiya-enciklopediya-read-74113-1.html#section_1
11. Кондратенко А.А. Черный и белый цвета в славянских дохристианских верованиях о божестве смерти (к постановке вопроса). *Наука и образование сегодня.* 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chernyy-i-belyy-tsveta-v-slavyanskih-dohristianskih-verovaniyah-o-bozhestve-smerti-k-postanovke-voprosa/viewer

12. Евгеньева А.П. *Словарь синонимов.* Справочное пособие. Available at: http://cfrl.ruslang.ru/synonyms/00-c.htm
13. Кленина Е.А., Песков А.Е. Отношение к смерти как условие формирования различных типов культуры. *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2015; № 1 (59): 73 – 76.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 5 – 32.
2. Bobrova E.A. Konceptual'naya metafora kak sredstvo kategorizacii okruzhayuschej dejstvitel'nosti na primere metafory dvizheniya po puti. *Filologiya.* 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-metafora-kak-sredstvo-kategorizatsii-okruzhayuschey-deystvitelnosti-na-primere-metafory-dvizheniya-po-puti/viewer
3. Deeva N.V. Metafora i figural'noe sravnenie v reprezentacii abstraktnyh konceptov (na materiale russkogo i pol'skogo konceptov «zhizn'» i «życie»). *Acta Neophilologica*. XVIII (1). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016: 29 – 37.
4. Miller Dzh. Obrazy i modeli, upodobleniya i metafory. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 236 – 284.
5. Baranov G.S. *Filosofiya metafory*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2005.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Az`, 1995.
7. Trockij L.D. *O Leonide Andreeve*. Available at: http://www.magister.msk.ru/library/trotsky/trotl478.htm
8. Sultanov R.R. Fenomen smerti (`etiko-filosofskij aspekt). *Bulletin of Medical Internet conferences*. 2014; Vol. 4; Issue 11: 1114 – 1115.
9. Sheleketa V.O., Ruzhevskaya A.V., Ivahnov V.Yu., Kopylov S.I. Sociokul'turnye aspekty dinamiki vospriyatiya problemy smerti chelovekom raznyh istoricheskih `epoh. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 10: 155 – 161.
10. Madlevskaya E.L. *Russkaya mifologiya*. `*Enciklopediya*. Available at: https://www.rulit.me/books/russkaya-mifologiya-enciklopediya-read-74113-1.html#section_1
11. Kondratenko A.A. Chernyj i belyj cveta v slavyanskih dohristianskih verovaniyah o bozhestve smerti (k postanovke voprosa). *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chernyy-i-belyy-tsveta-v-slavyanskih-dohristianskih-verovaniyah-o-bozhestve-smerti-k-postanovke-voprosa/viewer
12. Evgen'eva A.P. *Slovar' sinonimov.* Spravochnoe posobie. Available at: http://cfrl.ruslang.ru/synonyms/00-c.htm
13. Klenina E.A., Peskov A.E. Otnoshenie k smerti kak uslovie formirovaniya razlichnyh tipov kul'tury. *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2015; № 1 (59): 73 – 76.

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-428-430

Klimenko G.V., *Cand. of Siences (Philology), senior lecture, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: gal.klim2009@yandex.ru*

ASSESSMENT CATEGORY IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF THE LEXEME *ГОЛОВА* (HEAD). The article discusses topical issues of linguoaxiology: the category of assessment and the ways of it reflection in Russian. A new linguo-cognitive approach to the study of linguistic assessments of the category "human head" is proposed. The paper uses a complex of methods: the descriptive method, the method for analyzing dictionary definitions, the method of cognitive interpretation of results, the linguocultural commentary. The material for the article is taken from explanatory, phraseological, derivational dictionaries, dictionaries of synonyms, as well as from fiction and journalistic works. As a result of the study, the linguistic means representing the assessment of the category "head" are identified and classified, the synonymous series of the corresponding lexeme *голова* is analyzed, and the assessment scale ш built. The revealed linguistic and national-cultural specificity of the assessment tools made it possible to determine the value attitudes of the native speakers of the Russian language. The results of the research have both theoretical and practical significance and can be used in compiling explanatory dictionaries, also in courses "Linguoculturology", "Lexicology", "Linguocognitology".

Key words: **linguoaxiology, assessment category, lexeme *голова* (head).**

***Г.В. Клименко**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: gal.klim2009@yandex.ru*

КАТЕГОРИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «ГОЛОВА»

В статье рассматриваются актуальные вопросы лингвоаксиологии: категория оценки и способы ее отражения в русском языке. Предлагается новый лингвокогнитивный подход к исследованию языковых оценок категории «голова человека», используется комплекс методов: описательный, метод анализа словарных дефиниций, когнитивной интерпретации результатов, лингвокультурологический комментарий. Материал для статьи взят из толковых, фразеологических, словообразовательных словарей, словарей синонимов, а также из художественных и публицистических произведений. В результате исследования выделены и классифицированы языковые средства, репрезентирующие оценку вышеуказанного объекта (голова человека), проанализирован синонимический ряд соответствующей лексемы, выстроена шкала оценок. Выявленная языковая и национально-культурная специфика оценочных средств позволила определить ценностные установки носителей русского языка в настоящий период. Результаты исследования имеют как теоретическое, так и практическое значение и могут быть использованы при составлении толковых словарей, при чтении курсов «Лингвокультурология», «Лексикология», «Лингвокогнитология», а также в спецкурсах по лексической семантике, в учебниках и учебных пособиях по названным дисциплинам.

Ключевые слова: **лингвоаксиология, категория оценки, лексема «голова».**

Начало XXI века характеризуется актуализацией аксиологического аспекта исследований не только в философии, психологии, социологии, но и в ряде лингвистических дисциплин, таких как этнолингвистика, лингвокультурология, лингвокогнитология, психолингвистика и др. Возникает новое направление – лингвистическая аксиология, где анализ ценностных предпочтений открывает возможность исследовать национальное сознание, построить модель языковой личности. Следует отметить, что в настоящий момент методология, терминологический аппарат и границы лингвоаксиологии находятся в стадии формирования. Основные термины науки «оценка», «оценочность», «ценность», «ценностный подход» нередко употребляются как синонимы. Однако различия между оценкой и ценностью, на наш взгляд, достаточно хорошо описаны в философии и лингвистике. Оценка соотносится с конкретным объектом или ситуацией, а ценность/ценностность выражает отношение коллективного субъекта к объекту или классу объектов через аксиологические категории.

В данной статье ставится задача выявить и описать языковую и национально-культурную специфику оценочных характеристик головы человека, способы их лексического представления и в итоге определить ценностные установки современного общества. В отечественном языкознании аксиологический подход разрабатывается такими учеными, как Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, В.И. Карасик, Е.Ф. Серебренникова и др. Категория оценки в языке охватывает очень широкий спектр единиц, вследствие этого вопросы оценочной семантики в лингвистическом плане пока недостаточно изучены. Существуют различные понимания данной категории, различные классификации оценки. Так, анализируя понятие оценки, Н.Д. Арутюнова рассматривает ее с прагматической и философской сторон: «Более всего и наиболее точно оцениваются человеком те средства, которые ему нужны для достижения практических целей. Оценка целеориентирована в широком и узком смысле. Она применима ко всему, что устремлено к облагороженной модели малого и большого мира, то есть к тому, что человек считает добром. Это высшее добро лингвистика определить не может. Она может лишь подтвердить, что употребление общеоценочных предикатов (хороший и хорошо, плохой и плохо) обусловлено отношением к идеализированной модели мира» [1, с. 58]. В нашей работе мы опираемся на шкалу оценок, предложенную Е.М. Вольф, которая включает три компонента: «На оценочной шкале есть зона положительного и отрицательного («хорошо/плохо»), между которыми расположена зона нейтрального. Следует различать объекты, безразличные для оценки, т.е. не находящиеся в сфере оценочной деятельности, и нейтральную позицию, где оказываются в известном равновесии признаки «хорошо» и «плохо». [2, с. 49]. Оценка как таковая всегда предполагает субъектно-объектные отношения. Так, оценка головы человека, как правило, производится по формуле «свой – чужой», т.е. с точки зрения субъекта. Но, кроме собственного, субъективного мнения, существует общественно значимый компонент – стереотип, который определяется многими факторами: эпохой, социальной средой, гендером или расовыми пред-

ставлениями. В свете вышесказанного представляется актуальным исследование языковых оценок головы человека в современном русском языке.

Материал для анализа был взят из толковых, фразеологических, словообразовательных словарей, а также из художественной и публицистической литературы.

2. *Процедура исследования.* Исследование проводилось на базе лексемы «голова» и её сочетаний с именами прилагательными. Концепт «голова» в русском языке и русской культуре принадлежит к базовым концептам, его ключевая лексема имеет прямое значение «верхняя часть тела человека» и еще ряд переносных значений: «ум, разум, сознание», «человек как носитель качеств, свойств, способностей» [3; 4]. Следует отметить, что выбранный нами объект – голова человека – включает в себя комплекс признаков. С точки зрения аксиологической лингвистики их можно классифицировать как дескриптивные (т.е. свойства самого объекта), оценочные (те, которые приписываются объекту субъектом-человеком) и смешанные, дескриптивно-оценочные. Рассмотрим прежде всего, какие прилагательные сочетаются с данной лексемой в ее прямом значении. Далее будет дан анализ сочетаемости прилагательных с лексемой «голова» в переносных значениях.

3. *Материалы исследования.*

3.1 Чтобы выявить оценочные характеристики вышеуказанного объекта, следует сначала определить его когнитивные классификаторы. Лексема *голова* в прямом значении может сочетаться с различными именами прилагательными, которые в силу своих семантических и грамматических особенностей выступают как когнитивные параметры. Анализируя когнитивные классификаторы данной части тела, можно отметить следующие характеристики:

А) размер – большая, маленькая, крохотная, огромная, например: *И они вынырнули на поверхность. Первой показалась маленькая гладкая черная голова, а уже потом русая, с мокрым вихром на затылке* [В.А. Каверин. Много хороших людей и один завистник (1962)]; *Он закурил и сразу окутался дымом. Его морщинистое лицо и вся большая голова походил сейчас на хмурую деревенскую баньку, которую топят по-черному: изо всех щелей валит дым.* [Юрий Коваль. У Кривой сосны (1979)].

Добавив к этим примерам дериваты-прилагательные из Словообразовательного словаря русского языка [5, с. 236 **–** 237], мы получим более полную картину: человек может быть также *большеголовым, крупноголовым, головастым, толстоголовым,* например: *Черный, грязный, просаленный вылез машинист. Он — маленький, толстоголовый, щека завязана тряпкой. Хозяин крепко взял его за плечо и подвел к сложенным доскам.* [В.Я. Шишков. Угрюм-река. Ч.1-4 (1928-1933)]; *Стриженный наголо и оттого лобастый и головастый, он сидит в белой рубашке с темным бантом на груди и с интересом, чуть приоткрыв в улыбке рот, смотрит куда-то мимо меня.* [Дмитрий Каралис. Мы строим дом (1987-2001)].

Б) форма – круглая, квадратная, узкая, шарообразная, плоская, острая, например: *Приятель, глыбившийся позади, был особенно звероватого вида, с окалиной в лице, просторная шарообразная голова едва припорошена черной щетинкой.* [Владимир Личутин. Любостай (1987)]; *Хищная острая голова ее была опущена, и глаза смотрели перед собой, ни разу, никогда не поворачиваясь в сторону.* [Л.Н. Андреев. Ложь (1900)]; *Знакомая немного квадратная голова, знакомая тяжёлая походка. Он возвышался над всеми, даже над учительницами, как великан. Это был Кирюша*! [Л.Г. Матвеева. Продлёнка (1987)]. Среди дериватов находим прилагательные, характеризующие живых или мифических существ по форме головы: *длинноголовый, короткоголовый, круглоголовый, плоскоголовый, остроголовый, яйцеголовый, двухголовый, трехголовый, тысячеголовый, стоголовый, многоголовый, собакоголовый, змееголовый, свиноголовый.* Приведем примеры: *Яйцеголовый, приятно грассирующий генерал береговой службы, не глядя на младшего архивиста Башуцкого, сказал тускло: «Вы этого никогда не видели.* [Юрий Давыдов. Синие тюльпаны (1988 **–** 1989)]; *Разнесся слух, что стоголовый дракон скоро прикончит всех малышек, а потом явится в Змеевку и начнет глотать малышей.* [Николай Носов. Приключения Незнайки и его друзей (1953 **–** 1954)]; *Все уже висело на волоске, когда в их дверь позвонил собакоголовый курьер, явив собой осовремененную версию старых как мир историй об аистах….* [Максим Тихомиров. Национальная демография (2019)].

В) цвет волос – белобрысая, светлая, седая, рыжая, русая, черная: *Третий звонок. Среди редких людей показалась светлая голова Сергея Александровича. Стук в мою дверь.* [Т.А. Луговская. Воспоминания (1985 **–** 1994)]; *И они вынырнули на поверхность. Первой показалась маленькая гладкая черная голова, а уже потом русая, с мокрым вихром на затылке. Черный мальчик проиграл пари. Потом они выросли, и все, что нравилось одному мальчику, не нравилось другому.* (В.А. Каверин. Много хороших людей и один завистник (1962).

Дериваты, обозначающие цвет волос, достаточно частотны в современном языке: *белоголовый, желтоголовый, светлоголовый, седоголовый, среброголовый, русоголовый, сизоголовый, золотоголовый, пегоголовый, черноголовый.* Так, в художественной литературе находим следующие примеры: *Наверху сидел без шапки желтоголовый, лет трех мальчуган.* [М.А. Шолохов. Обида (1925 **–** 1926)]; *С той поры кудрявый, среброголовый Осип с ясными глазами и сумеречной душою стал мне приятно интересен, между нами зародилось нечто подобное дружбе.* [Максим Горький. Ледоход (1912 **–** 1915)].

Г) тип волос (или их отсутствие) – кудрявая, курчавая, лысая, стриженая, лохматая, бритая: *Объясняет голова. Моя кудрявая голова не знала того, что знает лысая. Сравнительно с философским факультетом, любое отделение литературного казалось раем.* [Г.С. Померанц. Записки гадкого утёнка (1998)]; *Рядом с водителем сидел смуглый парень, его стриженая голова вся была иссечена шрамами. Я попросил подбросить меня до метро «Азизбеков».* [Александр Иличевский. Перс (2009)]; *Если бы Сократ решил явиться нынешнему поколению, он, наверное, так и выглядел бы. Задрипанный портфельчик, лысая голова и над ней — сияние.* [Екатерина Завершнева. Высотка (2012)].

Д) эстетические параметры – красивая, уродливая, безобразная: *Шапки на нем не было, чтобы его сразу узнали в лицо. Красивая голова откинута, ветер рвал волосы, рукава и полы черкески. Он был все еще пьян, решителен, бледен. Глаза глядели пронзительно, взор их был страшен.* [А.Н. Толстой. Хождение по мукам/ Книга вторая. Восемнадцатый год (1928)]; *Он еще и сам не знает, чем окончить эту статью, озаглавленную «Улыбка ребенка», но он чувствует, как по его спине пробегает давно позабытый озноб вдохновения. И все время стоит пред его глазами уродливая голова, озаренная неожиданно радостной улыбкой.* [А.И. Куприн. По заказу (1901)].

Е) гендер – женская, мужская, девичья, юношеская: *Вагон спал, розовое небо светило в окна справа. На некоторых подушках лежало по две головы, женская и детская, голова ребенка льнула к материнскому плечу. Темные руки выделялись на белых простынях.* [В.Ф. Панова. Сентиментальный роман (1958)]; *На двери с дощечкой «Комендант» – замок. Из другой двери выглядывает девичья голова и скрывается. – Девочки, лектор пришел! – слышит Дорофея.* [Ф. Панова. Времена года. Из летописей города Энска (1953)]; *Обритая круглая юношеская голова вольноопределяющегося отсвечивала при огне.* [А.Н. Толстой. Хождение по мукам/ Книга вторая. Восемнадцатый год (1928)].

Ж) возраст – детская, ребячья, стариковская: *Приливом мыслей Бахирева выхватило из круга друзей, отшвырнуло, отбросило… И вот уже со стороны, издали, видит он белую скатерть, ребячьи головы, мягкий свет абажура… Никогда не будет этого у Тины…*[Г.Е. Николаева. Битва в пути (1959)].

Все вышеприведенные примеры говорят о том, что главными с когнитивной точки зрения являются группы размера, формы головы, а также цвета и формы волос**,** другими словами, дескриптивные признаки, т.к. именно эти группы не только наиболее многочисленны, но и имеют параллели в дериватах, также довольно многочисленных. Остальные группы (гендер, возраст) малочисленны. Группа, включающая эстетические параметры, оценочна, т.к. включает прилагательные, где знак (+) или (**–**) содержится в самой семантике слова.

3.2. Рассмотрим далее сочетаемость имен прилагательных с лексемой в переносных значениях: «человек как носитель свойств, качеств, способностей» и «ум, разум, сознание». Анализ словарных дефиниций, а также текстов художественных произведений позволяет выделить следующие группы словосочетаний:

А) **человек как носитель свойств, качеств, способностей** – горячая голова, буйная голова, ветреная голова, дурная, баранья (перен), куриная (перен), мякинная, дурья, еловая**,** садовая голова (все **–** просторечн., переносн.), например: *Мякинная ты голова. Пищи ведь нету!* [Л. Леонов. Барсуки.]; *Да пойми ты, куриная твоя голова, в какое положение ты меня ставишь!* [А. Сафронов. Сердце не прощает.]; *Старушка взяла меня обеими руками за лицо и расцеловала. – Так-то ты и прилетел, – говорила она, – ах ты, буйная голова, и когда ты это уймешься, беспутный ты мой, и барышню так испугал, что чуть в обморок не упала* [А.И. Герцен. Былое и думы. Часть третья. Владимир-на-Клязьме (1853 **–** 1856)]. Все эти примеры демонстрируют отрицательные коннотации, такие же, как и в дериватах *головотяпский, головорезный*, характеризуя человека негативно: *В минувшем году ставил частокол около сада, на основе профессиональной дисциплины, головотяпский союз работников просвещения.* [А. Успенский. Переподготовка (1920 **–** 1929)].

Б) **Ум, разум –** светлая (перен.), хорошая, свежая, толковая, холодная, тяжелая, дырявая, пустая, бестолковая, дубовая голова (разг.): *Потом была история, которая в очередной раз перевернула всю его жизнь, но об этом никак нельзя было думать. Сегодня, как никогда, ему нужна трезвая и холодная голова. А кровь неизменно начинала стучать в висках Евгения Петровича, когда он вспоминал о той истории.* [Татьяна Устинова. Большое зло и мелкие пакости (2003)]; *Газету нашу все не получаю. Неужели эта дырявая голова забыла? На этой неделе я послал две статьи.* [К.А. Куприна. Куприн **–** мой отец (1979)].

Данная группа прилагательных характеризует человека как с положительной стороны (*светлая, свежая голова*), так и с отрицательной (*ветреная, дубовая, дырявая*), однако дериваты носят только негативный оттенок: *дубиноголовый, слабоголовый, тупоголовый, твердоголовый, головоломный,* что подтверждается контекстами художественных произведений: *Этот дубиноголовый начальник депо… [Петр]. Наверное, тебя скоро прогонят со службы…* [Максим Горький. Мещане (1901)]; *Сей пустоголовый француз был во Франции в какой-нибудь богадельне подлекарем; умеет рвать зубы и вырезывать мозо-*

ли, – но больше ничего. [Д.И. Фонвизин. Выбор гувернера (1790 **–** 1792)]; *Гриша пинцетом извлекал наполненную записку, а слабоголовый Аркаша, приняв ее, прокатывал нагретой на свечке печаткой-колесиком по кромке целлулоида*. [Асар Эппель. Сладкий воздух (1990 **–** 2000)].

3.3. Сравнивая количество оценочных характеристик у слов *лицо* и *голова*, можно видеть принципиальные отличия в оценке объектов. У лица огромное количество характеристик в области формы (*пухлое, раздавленное, толстомясое*), в области цвета (*багрово-красное, мраморно-белое, мертвенно-желтое*) и с эстетической точки зрения (*аляповатое, благообразное, обворожительное*). Синонимический ряд лексемы «лицо» содержит 27 слов, «из которых с положительной оценкой только *лик, мордочка, мордашка, личико*, остальные 23 – с негативной оценкой» [6, с. 227]. Голова же присутствует в сознании человека и в языке в основном как нейтральный объект с объективными дескриптивными признаками. Что же касается оценочных моментов, которые выражены в коннотациях лексемы, то они, как уже упоминалось выше, лежат в сфере ума, интеллекта, ментальных действий, а также качеств человека. Другими словами, в русской национальной картине мира именно эти характеристики культурно значимы, важны для социума. Сходными моментами в оценке лица и головы как частей тела является преобладание негативных синонимов. Так, «Словарь синонимов русского языка» [7, с. 127] приводит следующую информацию: «Голова в зн. «верхняя часть тела человека» **–** *башка, котелок, черепок, черепушка, баклушка, кумпол, чердак* (прост.), *головушка* (прост. и нар.-поэт.), *глава* (устар., традиц.-поэтич.), *главизна* (уст., прост.). Обратившись к современному употреблению лексемы, мы найдем в газетной публицистике и художественной литературе еще ряд номинаций: *кочан, капуста, тыква,*

репа, орех, арбуз (разг.), которые представляют собой метафоры, образованные на основе сходства форм: *Глаза, синий и желтый, смотрят несколько вбок. Крупный кочан головы, лицо вполне человеческое, но рот чем-то напоминает кошачью пасть*. [Денис Гуцко. Тварец (2011)]; *– Полюбить врага своего? Он крутит круглой, как репа, головой, восковая спелость которой выдает ее возраст. – Нет, нет и нет.* [Владимир Скрипкин. Тинга // «Октябрь», 2002)]; *Валька же увидела немую цену – Игорек, взявший старика за воротник, и тётка с головой, как тыква, которая этого деда схватила сзади…* [Людмила Петрушевская. Маленькая волшебница // «Октябрь», 1996]; *Голова как арбуз? Нет, крепче! Голова дана человеку не только для того, чтобы шапку носить*. [Евгений Проскуряков. Книга великих и ужасных рекордов Гиннесса // Комсомольская правда, 2013.10.10 (НКРЯ)].

Полученные в результате анализа данные позволяют утверждать, что объект, исследованный в работе, имеет сложный характер, включает целый комплекс различных признаков. Некоторые из них можно классифицировать как дескриптивные, т.е. свойства самого объекта – это размер головы, ее форма, цвет волос, а также возрастные и гендерные характеристики. К оценочным моментам можно отнести лишь эстетические параметры – *красивая, безобразная голова* и др. Если же перейти в сферу ментальных и психологических характеристик, то наблюдается совершенно иная картина. Эта область содержит только оценочные признаки, причем нейтральные позиции практически отсутствуют. Так, в характере человека выделяются следующие негативные параметры: *ветреная (*легкомыслие), *дурья, баранья* (перен.), *пустая, головотяпская* (глупость) и др. Интеллектуальные способности представлены также в основном негативной оценкой (*бестолковая, дубовая; тупоголовый, слабоголовый* и др.), положительных оценок немного (*свежая, светлая, холодная*, *хорошая, толковая*).

Подводя итог исследованию, можно сказать, что заявленные в начале статьи цели и задачи были выполнены, а именно: а) описан фрагмент русской языковой картины мира, выявлены ценностные ориентации носителей русского языка;

б) новизна работы заключается в том, что оценочные характеристики объекта были установлены не на заранее сформулированной концепции, а явились итогом анализа полученных языковых данных;

в) предложена новая методология изучения категории оценки на основе сочетаемости лексемы «голова» с именами прилагательными с учетом полисемии лексемы и ее парадигматики;

г) в работе был применен новый комплекс методов;

д) особое внимание при сборе материала уделялось не только словарным дефинициям, но и поиску контекстов в публицистической и художественной литературе;

е) исследование вносит вклад в общую теорию языковой оценки, т.к. описывает типы оценочных значений и способы их реализации применительно к соматическому культурному коду.

Можно сказать, что языковая оценка головы, вербализованная в соответствующей лексеме, ярко отражает национальную специфику. Для русского языка, как правило, характерны три типа оценок: дескриптивный, оценочный и смешанный, где дескрипция сопровождается эмоцией, экспрессией, различными коннотациями. Голова, с одной стороны, – физический объект, поэтому большинство оценок – внешних характеристик – находятся в нейтральной позиции. С другой стороны, выявлены многочисленные оценочные характеристики, связанные с внутренним миром и ментальным пространством (эмоции, черты характера, интеллект). Таким образом, категория оценки позволяет нам определить наиболее значимые культурные моменты, проникнуть в языковую картину мира, понять, что оказывается существенным для национального менталитета в ту или иную эпоху**.**

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
2. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Наука, 1985.
3. *Большой академический словарь русского языка*. Москва: Наука, Санкт-Петербург: Наука, 2004; Т. 4.
4. *Словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Русский язык, 1985; Т. 1.
5. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1985; Т. 1.
6. Клименко Г.В. Соматический код русской культуры (на примере лексемы «лицо»). *Верхневолжский филологический вестник, научный журнал*. Ярославль, 2019; № 4 (19): 222 – 230.
7. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык. Медиа, 2006.

References

1. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva: Nauka, 1985.
3. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, Sankt-Peterburg: Nauka, 2004; T. 4.
4. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985; T. 1.
5. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1985; T. 1.
6. Klimenko G.V. Somaticheskij kod russkoj kul'tury (na primere leksemy «lico»). *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik, nauchnyj zhurnal*. Yaroslavl', 2019; № 4 (19): 222 – 230.
7. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk. Media, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-430-435

***Kotova D.S.**, teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: diastelli@gmail.com*
***Zhao Chenxi**, postgraduate, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 822911619@qq.com*

RUSSIAN ANTHROPONYMS IN THE MINDS OF CHINESE STUDENTS (BASED ON THE SURVEY MATERIALS). The article analyzes Russian names in the minds of Chinese students. Using the questionnaire, the researchers obtain data on how the Chinese understand the origin and meaning of Russian names. It is equally important that these associations of certain Russian names are to be learned by the Chinese students. The concept of anthroponymic stereotypes and differences of thinking in different cultures are also discovered. Names reveal many differences in the aspects of languages, humanities, social changes and ethnic history being a symbol of the culture and history of different peoples. Understanding what the Chinese think about the people named by these two names the authors have come to an important concept of anthroponymic stereotypes. This will help continue to analyze different names in different cultures in future.

Key words: **anthroponyms, origin of names, anthroponymic stereotypes, consciousness of Chinese students.**

***Д.С. Котова,** асс., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: diastelli@gmail.com*
***Чжао Чэньси**, аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 822911619@qq.com*

РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ В СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)

В этой статье анализируются русские имена в сознании китайских студентов. С помощью анкеты мы можем получить данные о том, как китайцы понимают происхождение и значение русских имен. Не менее важно понять, какие ассоциации у китайцев вызывают определенные русские имена, концепцию антропонимических стереотипов и различия в мышлении в разных культурах. Как символ культуры и истории разных народов, имена открывают нам много различий в аспектах языков, гуманитарных наук, социальных изменений и этнической истории. Понимая, как китайцы думают о носителях этих двух имен, мы пришли к важной концепции антропонимических стереотипов, которая поможет нам продолжать анализировать разные имена собственные в разных культурах в будущем.

Ключевые слова: **антропонимы, происхождение имен, антропонимические стереотипы, сознание китайских студентов.**

Антропонимы являются отражением и воплощением общественно-национальной культуры. Это главный фактор, который выражает идентичность индивида в социолингвистической, межкультурной и религиозной областях, он также может систематически отражать развитие и изменение языка и истории разных народов.

Для студентов, изучающих русский язык, русские антропонимы являются первым впечатлением о русской культуре, а также основным средством для непосредственного понимания студентами российского общества, гуманитарных наук и истории.

Таким образом, изучение происхождения, развития, функции, значения и характеристики русских антропонимов вызывает у людей особый интерес, особенно с точки зрения языковых и культурных ассоциаций имен.

Методология и методы исследования. В этой статье мы рассматриваем китайских студентов, изучающих русский язык, как объект исследования, проанализируем понимание ими русских традиционных имен, выявим, знают ли они происхождение, историю и значение этих имен, а также проанализируем их восприятие образа носителей имени, используя метод анкетирования.

*Результаты исследования и их обсуждение***.** Согласно исследованиям Е.С. Кубряковой, имя собственное человека стало языковым и культурным символом. В качестве национально-культурного элемента имя собственное позволяет раскрывать специфические черты, характеризующие особенности той или иной страны, того или иного вида языковой личности [1].

Китайские студенты, изучающие русский язык, сначала выберут для себя русское имя и поймут его происхождение, историю и значение. Это соответствует концепции языковой и культурной идентичности в русском языке. Идентичность делится на две части – языковую и культурную [2].

Языковая идентичность – это совокупность языковых характеристик индивидов или группы, состоящая из знаний языка или языков, употребления языков (речевое поведение), отношение к языкам (языковые установки) [3]. Культурная идентичность представляет собой «осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «Я» с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества» [4].

Если у человека нет русского имени, то это означает, что нет идентичности в русской культуре, того, что в науке называется антропонимической идентичности.

В анкетировании приняли участие 60 китайских студентов, изучающих русский язык. Они заполнили анкету по пониманию русских антропонимов. В анкете представлено 11 вопросов:

1. Какое ваше русское имя?
2. Что означает ваше русское имя?
3. Знаете ли вы происхождение вашего русского имени?
4. Какие распространенные русские имена вы знаете?
5. Напишите происхождение имени Иван.
6. По вашему мнению, какой образ должен быть у человека, которого зовут Иван?
7. Какие производные формы имени Иван вы знаете?
8. Напишите происхождение имени Мария.
9. По вашему мнению, какой образ должен быть у человека, которого зовут Мария?
10. Какие производные формы имени Мария вы знаете?
11. Знаете ли вы связь между именами Иван и Мария?

Проанализируем результаты, полученные по итогам анкетирования.

Таблица 1

Анкетирование китайских студентов по русским антропонимам

	Как ваше русское имя?	Что означает ваше русское имя?	Вы знаете происхождение вашего русского имени?	Какие распространенные русские имена вы знаете?	Напишите происхождение имени Ивана.	По вашему мнению, какой образ должен быть у человека, которого зовут Иван?	Какие производные формы имени Ивана вы знаете?	Напишите происхождение имени Марии.	По вашему мнению, какой образ должен быть у человека, которого зовут Мария?	Какие производные формы имени Марии вы знаете?	Знаете ли вы связь между именами Иван и Мария?
1.	Вика	Победитель	Из Библии	Александр, Алексей, Андрей, Антон, Борис	От древнеевр-ейских слов	Честный человек	Ваня	От древнеевр-ейского языка	Красивая девушка	Марья	Не знаю
2.	Фаина	Светлая, выдающаяся, блестящая	Из древней Греции	Иван, Антон, Виктор, Игорь, Пётр, Анна, Вера	Произошло от древнееврей-ских слов, означающих любовь Бога	Добрый, честный	Иванка, Иваня, Иванюха, Ивася	От древнеевр-ейского языка	Симпатичная, красивая, тёплая	Марюня, Марийка, Мариша, Маря	В русских народных сказках Иван и Мария – брат и сестра, но они расстались на войне. Они познакомились взрослыми и полюбили друг друга, сестры
3.	Светлана	Светлая, чистая	Связано со славянским языком	Анна, Иван, Роза	От древнеевр-ейского языка	Человек, который любит водку	Иванов	Происходит от древневерей-ского имени Мариам	Молчаливая, нежная, высокая	Не знаю	Друзья

4.	Вера	Убеждение, доверие	От древнегреческого имени	Лариса, Марина, Лев	От древнееврейского языка	Высокий, полный	Иванов	От древнееврейского имени	Глупая, деревянная, полная, сильная	Маша, Марся	Не знаю
5.	Роза	Роза, красивая	Из названия растения	Анна, Иван	От древнееврейского языка	Сильный, высокий человек	Иванов	От древнееврейского языка	Красивая девушка	Мара	Не знаю
6.	Наталья	Рождение	Латинское происхождение	Анна, Антон, Иван, Мария	От древнееврейского языка «прощение»	Полезный, добрый	Ваня, Иванович	От древнееврейского языка	Добрая, красивая, способная	Маша, Мара	Все от еврейского имени
7.	Иван	Любовь бога	От древнегреческого имени	Валя, Екатерина, Наташа, Ольга	Русское традиционное имя	Полезный, добрый,	Ваня, Иванович	Русское традиционное имя	Теплая, сочувствующая, красивая	Маша, Мара	Супруги
8.	Стеша	Венок	Это имя имеет греческие корни	Яна, Даша, Оля, Люба	От древнееврейского языка	Устойчивый, сильный	Ваня	От древнееврейского языка	Имя красивой девушки	Маша	Все от еврейского имени
9.	Надя	Надежда	От древнегреческого имени	Алла, Марина, Ира, Фея	От древнееврейского языка	Много пьёт, обладает медведем	Ваня	От древнееврейского языка	Добрая, красивая, светлая	Машенька	Все от еврейского имени
10.	Оля	Солнечная	От древнееврейского языка	Яна, Люба, Надя	Русское традиционное имя	Нежный, высокий	Иванов	Русское традиционное имя	Стройная, уверенная	Маша	Супруги
11.	Яна	Милость Божья	От древнееврейского языка, от мужского имени Ян	Антон, Дима	От древнееврейского языка	Светлые волосы, карие глаза, высокий	Иванка	От древнееврейского языка	Светленькая,полная	Марья	Все от еврейского имени
12.	Иван	Любовь Бога	От древнегреческого имени	Антон, Анна, Пётр	Русское традиционное имя	Много пьёт, ленивый	Ваня	Русское имя, мать Бога	Нежная, добрая	Мара, Мариша	Друзья
13.	Лена	Светлая, сияющая, огонь	От древнегреческого Хелене	Зоя, Инна	От древнееврейского языка	Сильный, высокий	Иванович, Ивановна	От древнееврейского языка	Красивая	Маша	Все от еврейского имени
14.	Зоя	Жизнь	От древнегреческого имени	Лиза, Инна	От древнееврейского языка	Любит водку	Ваня	От древнееврейского имени Мирьям	Нежная, красивая	Маша, Маня	Все от еврейского имени
15.	Ирина	Мир, спокойствие	От древнегреческого имени	Диана, Зоя	От древнееврейского языка	Много пить	Иваня	От древнееврейского имени	Нежная, молодая, светлая	Маша	Все от еврейского имени
16.	Владимир	Владеть миром	От древнескандинавских народов	Фаина, Виктор, Софья	Русское традиционное имя	Добрый, честный	Иванка, Иваня, Иванюша	От древнееврейского имени	Симпатичная, сердечная	Маря, Маруша, Муся	Супруги
17.	Ольга	Светлая, мудрая	От древнескандинавских народов	Сергей, Марина	От древнееврейского языка	Сильный, умеет пить	Ваня	От древнееврейского языка	Красивая	Маша, Маруся	Все от еврейского имени
18.	Раиса	Лёгкая, Беспечная	От древнегреческого имени	Лев, Елена, Зоя	Русское традиционное имя	Полный, сильный	Иванов	Русское традиционное имя	Энергичная сельская девушка	Маша	Не знаю
19.	Евгений	Благородный	От древнегреческого имени	Анастасия, Максим, Татьяна	От древнееврейского языка «прощение»	Полезный, добрый, честный	Ваня	От древнееврейского языка	Сочувственная, полная	Мара	Все от древнееврейского имени
20.	Диана	Луна	От Латинского языка	Вика, Лена	Русское традиционное имя	Мудрый, высокий, полный	Ваня	Русское традиционное имя	Красивая, добрая	Маруся	Супруги
21.	Илья	Верующий, благоверный	От древнееврейского имени Элияху	Наташа, Александр	От древнееврейского языка	Смелый, пить водку	Ваня	От древнееврейского языка Мать Бога	Красивая	Мара	Все связаны с религией и древнееврейского имени
22.	Леонид	Мудрый	От древнегреческого имени	Юра, Сергей	Не знаю	Способный, умный, но любит пиво	Ваня	От древнееврейского языка	Добрая	Маша	Не знаю
23.	Александр	Любовь Бога	От древнееврейского имени	Валя, Екатерина, Наташа	От древнееврейского языка	Полезный, стройный	Ваня	От древнееврейского языка	Честная, энергичная, из деревни	Мара	Все от еврейского имени
24.	Олег	Славный	От древнескандинавского имени	Саша, Сергей, Нина	Русское традиционное имя	Ласковый, добрый	Иванка	Русское традиционное имя	Умная, симпатичная, высокая	Марья	Друзья
25.	Вера	Верить, служение Богу	От древнегреческого имени Пистис	Яна, Лиза	От древнееврейского языка	Много пьёт, любит медведей	Иваня, Иванюха	От древнееврейского языка	красивая	Мари, Маша	Все от еврейского имени
26.	Ира	Мир, спокойствие	От древнегреческого имени	Нина, Юра, Лилия, Вика	От древнееврейского языка	Здоровый, счастливый, мудрый, смелый	Иванка, Иваня	От древнееврейского языка	Умная, независимая, нежная	Маря, Маруха	Все от еврейского имени

27.	Диана	Луна	От древнегреческой сказки	Валерий, Алексей	Русское традиционное имя	Высокий, сильный, Царь Иван	Ивановна	Русское традиционное имя	Сердечная, чистая, толстая	Марья, Мара, Мася	Не знаю
28.	Антон	Цветок	Связано с греческим словом «антос»	Иван, Анна, Сергей	От древнеевр-рейского языка	Высокий, сильный	Иванов	От древне-еврейского языка	Умная, стройная, красивая	Марья	Супруги
29.	Нина	Царственная девушка	От слова «нин»	Андрей, Агата, Виктория	От древнеевр-рейского языка, любовь Бога	Смелый, любит пить	Иванович	От древне-еврейского языка	Полная женщина	Маша	Друзья
30.	Елена	Светлая, огонь	От древнегреческого имени Хелене	Зоя, Саша, Егор	Не знаю	Добрый, высокий, честный	Ваня	От древне-еврейского языка	Толстая, сельская женщина	Маня, Марья	друзья
31.	Аврора	Рассвет	От латинского языка	Марина, Иван, Антон	Не знаю	Высокий мужчина, любит медведей и водку	Ваня	От древне-еврейского языка	Сильная, высокая, толстая женщина	Маша	Брат и сестра
32.	Настя	Возрождение	Древнегреческое женское имя	Анна, Фаина	От древнеевр-рейского языка, «прощение» Бога	Смелый, сильный, много пьёт	Иванов, Ивановна	От древне-еврейского языка	Добрая, красивая, сельская девушка	Манюша	Все от еврейского имени
33.	Алексей	Защитник	От греческого Алексиос	Антон, Александр, Анастасия	От древнеевр-рейского языка	Высокий, честный, добрый	Ивановна	От древне-еврейского языка	Красивая, стройная, высокая	Маша	Все от еврейского имени
34.	Анатолий	Восход солнца	От греческого имени	Сергей, Анна, Антон	Русское традиционное имя	Любит водку и медведей	Иванович, Ивановна	Русское имя	Молодая, красивая, стройная	Маша, Мара	Все от еврейского имени
35.	Агата	Добрая, хорошая	Имя древнегреческого происхождения	Раиса, Анна, Вера	Русское традиционное имя	Высокий, честный	Иванович	Русское традиционное имя	Толстая, сельская средних лет	Маша	супруги
36.	Коля	Победа	От древнегреческого имени	Борис, Егор, Игорь	Русское традиционное имя	Любит водку	Иванка	Русское традиционное имя	Полная, грубая	Марся, Муся	Брат и сестра
37.	Витя	Победитель	От латинского имени	Фаина, Лилия, Маша	От древнеевр-рейского имени	Сильный, любит пиво	Ваня	Русское традиционное имя	Полная, сильная	Маша	Не знаю
38.	Тарас	Бык	Греческое имя	Вера, Диана, Сергей, Максим	Русское имя	Честный, добрый	Ивановна	Русское имя	Красивая, молодая девушка	Маша	Не знаю
39.	Саша	Защитник	Древнегреческое имя	Ира, Миша, Инна	От древнеевр-рейского имени	Много пить, любит медведей	Иванюха, Иванов	От древне-еврейского имени	Красивая, нежная	Марся	друзья
40.	Инна	Сильная вода	Древнее латинское имя	Лена, Зоя, Саша	От древнеевр-рейского имени	Высокий, сильный, добрый, много пить	Иванов	Русское имя	Полная, сельская женщина	Муся	Не знаю
41.	Анна	Милосердная девушка	От древнеевр-рейского имени	Лиза, Владимир, Яна, Надя	От древнеевр-рейского имени	Честный, сильный	Иванка	От древне-еврейского имени	Высокая, красивая, стройная	Марья	Не знаю
42.	Вера	Верить	Русское имя	Анна, Лиза, Иван	Русское имя	Добрый мужчина	Иваня	От древне-еврейского имени	Сельская, громко говорит	Мари	супруги
43.	Виолетта	Фиалка	Латинское имя	Зоя, Света, Оля	От древнеевр-рейского имени	Полный, добрый, любит пиво	Иванович	От древне-еврейского имени	Красивая девушка, белая	Маша, Машенька	Все от еврейского имени
44.	Лиза	Клятва	От древнеевр-рейского имени	Яна, Иван, Аня	Русское традиционное имя	Красивый, добрый	Иванка, Иваня	От древне-еврейского имени	Красивая девушка	Мара, Мэри	Не знаю
45.	Нина	Царственная	От слова «Нин»	Ира, Оля, Таня, Люба	От древнеевр-рейского имени	Сильный, пьёт водку	Иванович	От древне-еврейского имени	Нежная, молодая, светлая	Маша	Все от еврейского имени
46.	Ира	Спокойствие	От греческого имени	Юра, Вика, Лариса	От древнеевр-рейского имени	Любит пить водку, медведь	Иваня, Иванка, Иванюха	От древне-еврейского имени	Здоровая, полная женщина	Мара	Все от еврейского имени
47.	Диана	Богиня луны и охоты	Имеет древнеримское происхождение	Алексей, Валерий	От древнеевр-рейского имени	Сильный как медведь	Ивановна	От древне-еврейского имени	Чистая, красивая, молодая	Марья, Муся	Не знаю
48.	Лилия	Цветок	Связана с древним Римом	Света, Анна, Диана	Русское имя	Любит водку и медведей	Иванка	Русское имя	Полная, сильная, из деревни	Маша	Не знаю
49.	Надя	Надежда	От древнегреческого имени	Фаина, Лиза, Ира	От древнеевр-рейского имени	Высокий, много пьёт	Иваня	От древне-еврейского имени	толстая	Мара	Все от древнееврейского имени

50.	Егор	Земледелец	Имеет греческие корни	Миша, Саша, Максим	Русское традиционное имя	Сильный мужчина, но любит водку	Иванка, Иванюха	Русское традиционное имя	красивая	Маша, Мара	друзья
51.	Максим	Величайший	Имеет латинские корни	Вика, Маша	От древнееврейского имени	Добрый, нежный	Иванов	От древнееврейского имени	Высокая, стройная	Марья	Все от еврейского имени
52.	Люба	Любовь	Славянское имя	Никита, Ира, Иван	Не знаю	Не знаю	Иванович	Не знаю	Не знаю	Муся, Маша	Не знаю
53.	Люда	Милые люди	Славянское имя	Александр, Алексей, Нина	От древнееврейского имени	Не знаю	Иваня, Ваня	От древнееврейского имени	Не знаю	Маша, Машенька	Брат и сестра
54.	Валерий	Здоровый	От римского имени	Тарас, Коля, Настя	Русское имя	Традиционный русский мужчина, много пить	Иванов, Ивановна	Русское имя	Молодая, нежная	Марья, Марся	друзья
55.	Света	Свет	Славянское имя	Зоя, Ира, Инна	Русское традиционное имя	Высокий, красивый	Иваня	Русское традиционное имя	Полная женщина	Маша	супруги
56.	Миша	Медведь	От древнееврейского имени	Вера, Раиса, Леонид, Алексей	От древнееврейского имени	Добрый, любит животных,	Иванов	Русское традиционное имя	Не знаю	Мара	Брат и сестра
57.	Петя	Камень	От древнегреческого имени	Илья, Иван, Юрий	Не знаю	Не знаю	Иванов	Не знаю	Не знаю	Маша, Мэри	Не знаю
58.	Яша	Последователь	От древнееврейского имени	Мария, Диана, Зоя, Фаина	От древнееврейского имени	Пить пиво и водку	Ваня	От древнееврейского имени	Красивая, добрая	Маша	Все от еврейского имени
59.	Лида	Музыкальная	Греческое имя	Аврора, Антон, Раиса	Русское имя	Не знаю	Иванович	Русское традиционное имя	Не знаю	Марья, Маша	супруги
60.	Сергей	Высоки, знатный	От древнеримского имени	Оля, Маша	От древнееврейского имени	Высокий, с бородой	Иванка	Не знаю	Не знаю	Маша, Мара	супруги

По результатам ответов на первый вопрос мы выявили, что китайские студенты любят называть себя ласкательными формами русских имен, такими как Вера, Лена, Маша, Люба, Иван, Саша и т.д. Это связано с тем, что на первом курсе учащиеся плохо знакомы с русским языком, такие имена легко произносятся и красивы [5]. В то же время учащиеся сами выбирают себе имена с разными значениями, например, нежная, мягкая девушка любит назвать себя Машей, а женственная и активная выбирает себе имя Диана. Девушка, которая любит дарить свою заботу, решать чужие проблемы, назовет себя Анна, она способна мотивировать людей [6].

Что касается мальчиков, самые популярные русские имена – это Максим, Олег, Иван, Сергей, Саша, Евгений и т.д. Один из учащихся любит русскую историю, поэтому он выбрал имя царя – Иван, а другой знает, что имя Александр носили многие великие люди (Александр Невский, Александр Пушкин), поэтому выбрал именно его. Кроме того, студенты также будут выбирать имена на основе гомофонии своих китайских имен, например, Чжан Вэй – Вера, Ли Иньин – Инна и другие [7].

По результатам ответов на вопросы 2 и 3 нами сделан вывод о том, что китайские студенты хорошо знакомы со своими русскими именами. Практически все студенты знают значение своих имен и их происхождение. Это помогает китайским студентам лучше понять историю и культуру России. После углубленного изучения студенты могут также расширить свое понимание российского общества, истории и избавиться от культурных предрассудков, улучшить свои навыки межкультурного общения.

В этой анкете мы в основном выбрали два наиболее распространенных традиционных русских имени: Иван и Мария.

Согласно словарю русских личных имен Петровского Н.А., имя Иван происходит от древнееврейского имени Иоанн. Johanan в переводе означает, что бог смилостивился, помиловал [8].

Мария – женское имя, образовалось от древнееврейского имени Мариам и означает «желанная», «безмятежная», «упрямая». Разговорная форма – Марья [9].

Эти два имени часто анализируются в русской лингвистике. Во-первых, это два самых употребляемых и старых имени в России. Например, до 1917 года

Таблица 2

Анкетирование китайских студентов по русским антропонимам

		Иван		**Мария**	
1	Происхождение	От древнееврейского имени	36 чел.	От древнееврейского имени	37 чел.
		Русское имя	19 чел.	Русское имя	20 чел.
		Не знаю	5 чел.	Не знаю	3 чел.
2	Производные формы	Ваня, Иванка, Иванюха, Иваня, Иванов, Иванович		Марья, Маша, Мара, Мари, Маруся, Машенька, Муся	
3	Значение имени	Честный, добрый,	15 чел.	Высокая, стройная	15 чел.
		Сильный, высокий	16 чел.	Красивая, добрая, молодая	23 чел.
		Любит водку, медведей	27 чел.	Толстая, сельская, средних лет	16 чел.
		Не знаю	4 чел.	Не знаю	6 чел.
4	Связи двух имени	Друзья			8 чел.
		Супруги			10 чел.
		Брат и сестра			5 чел.
		Все от еврейского имени			23 чел.
		Не знаю			14 чел.
5	Самые популярные русские имена среди китайских студентов	Вера, Нина, Саша, Диана, Света, Ира, Лена, Леонид, Егор, Вика, Фаина, Роза, Наталья, Иван, Оля, Надя, Зоя, Евгений, Илья, Миша, Яша, Петя, Олег, Антон, Алексей, Коля, Анна, Лиза, Максим			

среди крестьян почти каждый четвертый мужчина носил имя Иван. «С именем – Иван, а без имени болван» [10]. Можно сказать, что имя Иван уже стало ассоциироваться с русской нацией. Во-вторых, имена Иван и Мария часто используются в русских народных сказках. Например, в России есть известная сказка «Иван да Марья», эти два имени часто сравниваются [11].

Все это обусловило наш выбор. Мы выбрали именно эти два наиболее распространенных имени и задали вопросы (5 – 10), чтобы понять, насколько студенты знакомы с русскими именами.

Итак, в нашей анкете мы спросили студентов об их русских именах, происхождении, значении и известных им русских именах, уделяя особое внимание происхождению имен Иван и Мария, производным формам и их впечатлениям от носителя имени.

Что касается имени Иван, из табл. видно, что 36 человек знают, что это имя произошло от древнееврейского, 19 человек думают, что это русское имя, а 5 человек вообще не знают.

Что касается имени Мария, 37 человек знают, что это имя тоже происходит от древнееврейского, 20 человек думают, что это русское имя, 3 человека вообще не знают. Мы видим, что большинство студентов лучше знают происхождение этих двух имен, поскольку это наиболее классическое русское имя. Если бы мы при анкетировании изменили эти имена на другие, менее распространенные, то, вероятно, студенты обладали бы меньшей информацией о них.

Рассмотрим, как китайские студенты понимают имена Иван и Мария, и какими людьми они считают его носителей. На одном из русских сайтов мы увидели, что носитель имени Иван – персонаж со сложным характером: «тайна имени скрывает человека со сложным и противоречивым характером. Иван может быть как добрым, так и злым, смелым и трусливым, умным и неучем, простым и хитрым, злым и нежным, честным и коварным. В таком имени заложены и отрицательные черты характера личности. Это агрессия, импульсивность, тщеславие, медлительность» [12].

По результатам ответов респондентов на 6 и 9 вопросы ясно, что большинство китайских студентов думают, что Иван должен быть высоким, сильным мужчиной средних лет, он очень добрый и употребляет много алкоголя. 15 студентов считают, что Иван – это добрый и честный человек, 16 понимают, этот мужчина должен быть сильным, высоким, 27 человек думают, что Иван и все русские мужчины любят выпить, они храбрые и не боятся медведей.

А Мария в сознании русских людей – это скромная, добрая и сердечная девушка [13]. Но из табл. мы видим, что 38 студентов думают, что Мария высокая, стройная, красивая, нежная и симпатичная девушка, 16 студентов считают, что носитель данного имени – толстая сельская женщина средних лет, 6 человек не знают, как ответить на данный вопрос.

Что касается связи этих двух имен, то 8 студентов думают, что они, наверное, друзья, 10 студентов – что они супруги, 5 студентов ответили, что Иван и Мария – брат и сестра, большая часть студентов (23) написали, что оба имени происходят от древнееврейского имени, 14 студентов не знают.

Из табл. мы видим, что большинство студентов недостаточно осведомлены о русских людях, в основном кратко описывают по внешнему виду, личность, привычки и т.д. Это может быть связано с концепцией антропонимического стереотипа. Стереотипы в сфере собственных имен можно рассматривать как разновидность социальных и этнокультурных стереотипов [14].

Поскольку китайские студенты мало знают о России, культуре, ее истории, они могут получать соответствующую информацию только из различных средств массовой информации, не могут проникнуть в антропонимический стереотип в межкультурном образе, поэтому в восприятии китайцев российские мужчины просто сильные, высокие, любят выпить и стрелять из ружья, не боятся холода, медведи для них – домашние животные. А молодые женщины высоки, нежны, красивы, стройны и трудолюбивы, женщины среднего возраста – полные, крепкие, носят национальную одежду, много пьют и т.д.

Таким образом, как символ культуры и истории разных народов, имена открывают нам много различий в аспектах языков, гуманитарных наук, социальных изменений и этнической истории. В этой работе мы провели анкетирование среди китайских студентов, изучающих русский язык. В анкете мы опросили 60 человек и проанализировали их знание и понимание русских имен. Основное внимание было уделено традиционным русским именам Иван и Мария, их происхождению, истории, значению и восприятию китайскими студентами. Понимая, как китайцы думают о носителях этих двух имен, мы пришли к важной концепции антропонимических стереотипов, которая поможет нам продолжать анализировать имена собственные в различных культурах в будущем.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. *Части речи в ономасиологическом освещении*. Москва: Наука, 1978.
2. Гранкина М.А. Русские антропонимы как способ приобщения к русской культуре китайских студентов. *Русский язык и ономастика в поликультурном образовательном пространстве Юга России и Северного Кавказа*. Майкоп, 2017: 157 – 160.
3. Губогло М.Н. *Идентификация идентичности: этносоциологические очерки*. Москва: Наука, 2003.
4. Грушевицкая Т.Г., Попкова В.Д., Садохина А.П. *Основы межкультурной коммуникации*. Москва: Юнити-Дана, 2003.
5. Фридгендлер Л.Г., Цзинь Мэйлань Способы образования производных форм русских антропонимов. *Филологические открытия*. 2017; № 5: 118 – 124.
6. Ван Д. Русские личные имена в китайской методике преподавания РКИ и в современном китайском обществе. *Успехи современной науки и образования*. 2017; № 4: 7 – 10.
7. Баймухамбетова О.С., Красавина А.П. Антропонимы как единицы современного русского языка. *Современное общество: проблемы, идеи, инновации*. 2015; № 4: 107 – 109.
8. Петровский Н.А. *Словарь русских личных имен: более 3 000 единиц*. Москва: Русские словари, 2000.
9. *Мария. Календарь событий 2020*. Available at: https://my-calend.ru/names/mariya
10. Демичева В.В., Орлова Т.Н., Устименко И.А. *Антропоним в начальных классах*. Белгород: Везелица, 2000.
11. Татарникова О.Н. Антропоним Иван в русском фольклоре: сравнительный анализ русских народных сказок и пословиц. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 1: 186 – 188.
12. *Иван. Календарь событий 2020*. Available at: https://my-calend.ru/names/ivan
13. Копыльских О.В. Лингвокультурологический аспект изучения русских антропонимов. *Гуманитарные проблемы современности*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2009: 394 – 398.
14. Васильева Н.В. Антропонимические стереотипы в кросскультурном аспекте. *Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского*. 2010; № 10: 453 – 456.

References

1. Kubryakova E.S. *Chasti rechi v onomasiologicheskom osveschenii*. Moskva: Nauka, 1978.
2. Grankina M.A. Russkie antroponimy kak sposob priobscheniya k russkoj kul'ture kitajskih studentov. *Russkij yazyk i onomastika v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Yuga Rossii i Severnogo Kavkaza*. Majkop, 2017: 157 – 160.
3. Guboglo M.N. *Identifikaciya identichnosti: `etnosociologicheskie ocherki*. Moskva: Nauka, 2003.
4. Grushevickaya T.G., Popkova V.D., Sadohina A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Yuniti-Dana, 2003.
5. Fridgendler L.G., Czin' M`ejlan' Sposoby obrazovaniya proizvodnyh form russkih antroponimov. *Filologicheskie otkrytiya*. 2017; № 5: 118 – 124.
6. Van D. Russkie lichnye imena v kitajskoj metodike prepodavaniya RKI i v sovremennom kitajskom obschestve. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; № 4: 7 – 10.
7. Bajmuhambetova O.S., Krasavina A.P. Antroponimy kak edinicy sovremennogo russkogo yazyka. *Sovremennoe obschestvo: problemy, idei, innovacii*. 2015; № 4: 107 – 109.
8. Petrovskij N.A. *Slovar' russkih lichnyh imen: bolee 3 000 edinic*. Moskva: Russkie slovari, 2000.
9. *Mariya. Kalendar' sobytij 2020*. Available at: https://my-calend.ru/names/mariya
10. Demicheva V.V., Orlova T.N., Ustimenko I.A. *Antroponim v nachal'nyh klassah*. Belgorod: Vezelica, 2000.
11. Tatarnikova O.N. Antroponim Ivan v russkom fol'klore: sravnitel'nyj analiz russkih narodnyh skazok i poslovic. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 1: 186 – 188.
12. *Ivan. Kalendar' sobytij 2020*. Available at: https://my-calend.ru/names/ivan
13. Kopyl'skih O.V. Lingvokul'turologicheskij aspekt izucheniya russkih antroponimov. *Gumanitarnye problemy sovremennosti*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2009: 394 – 398.
14. Vasil'eva N.V. Antroponimicheskie stereotipy v krosskul'turnom aspekte. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo*. 2010; № 10: 453 – 456.

Статья поступила в редакцию 07.04.21

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-435-440

Kuzmich S.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ya.air2@yandex.ru*

IMAGE OF RUSSIA IN THE NEWSPAPER "EL MUNDO": THEMATIC MAP OF PUBLICATIONS FOR 2015 – 2020. The article examines the problem of forming the Russian image in the Spanish media on the example of publications in the center-right newspaper "El Mundo" for the period 2015-2020. The choice of the period under study is due to the fact that during these years there are political events that contribute to the increased interest in Russia in Spanish society. The article presents

the results of an empirical study conducted by the author in the period from February 2020 – February 2021. The purpose of the study is to identify the influence of the publications of the newspaper "El Mundo" on the formation of the image of Russia in the minds of the Spanish society. The objectives of the article were to summarize researchers' opinions on the topic under study; analysis of empirical research results, as well as in the compilation of a news map of publications in the newspaper "El Mundo" about Russia for the period under study. The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, deduction, induction), as well as a number of special methods of qualitative analysis: meaningful content analysis of the publications in "El Mundo"; the method of retrospective analysis of political events, related to the reflection of Russian foreign policy in newspaper publications; as well as the method of systemic scientific generalization for structuring the texts of publications into a news chronological map. The materials of the empirical research are the publications in "El Mundo". The general aggregate of the studied materials of the newspaper is 1500 publications. By the method of mechanical sampling, 150 articles are selected on three key topics: relations between Russia and the EU, the problem of Crimea and relations between Russia and Spain. The author of the article comes to the conclusion that the newspaper "El Mundo" seeks to shape the image of Russia as a distant neighbor with a neutral policy towards Spain, taking a balanced position on all problematic issues.

Key words: **Spanish press, image of Russia, Spain, public opinion, newspaper "El Mundo".**

С.В. Кузьмич, *аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, E-mail: ya.air2@yandex.ru*

ИМИДЖ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «EL MUNDO»: ТЕМАТИЧЕСКАЯ КАРТА ПУБЛИКАЦИЙ ЗА 2015 – 2020 ГОДЫ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА КОММЕНТАРИЕВ ЧИТАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема формирования имиджа России в испанских средствах массовой информации на примере публикаций правоцентристской газеты «El Mundo» за период 2015 – 2020 годов. Выбор исследуемого периода обусловлен тем, что в эти годы произошли политические события, способствовавшие усилению интереса к России в испанском обществе. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного автором в период с февраля 2020 года по февраль 2021 года. Цель исследования заключается в выявлении влияния публикаций газеты «El Mundo» на формирование имиджа России в сознании испанского общества. Задачи статьи заключаются в обобщении исследовательских мнений по изучаемой теме; анализе результатов эмпирического исследования, а также в составлении новостной карты публикаций газеты «El Mundo» о России за исследуемый период. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сопоставление), а также ряд специальных методов качественного анализа: содержательный контент-анализ публикаций газеты «El Mundo»; метод ретроспективного анализа политических событий, связанных с отражением внешней политики России в публикациях газеты; а также метод системного научного обобщения для структурирования текстов публикаций в тематическую карту. Материалами эмпирического исследования послужили публикации газеты «El Mundo». Генеральная совокупность исследуемых материалов газеты составила 1 500 публикаций. Из них методом механической выборки были отобраны 150 статей, связанных с тремя ключевыми темами: отношения России с Европейским Союзом, проблема присоединения Крыма к России, а также отношения России и Испании. По итогам проведенного эмпирического исследования автор статьи пришел к выводу о том, что газета «El Mundo» стремится формировать имидж России как далекого соседа с нейтральной политикой в отношении Испании, занимая взвешенную позицию относительно всех проблемных вопросов.

Ключевые слова: **испанская пресса, имидж России, Испания, общественное мнение, газета «El Mundo».**

Актуальность темы исследования заключается в том, что в современной ситуации обострения отношений России с Западом, в том числе с Европейским союзом (далее – ЕС), возникает необходимость анализа имиджа России в исторически лояльных к нашей стране государствах, не проявлявших враждебных шагов и не рассматривавших Россию как геополитического конкурента, в частности – в Испании.

По мнению исследователей, истоки такой позиции Испании в отношении России лежат в определенной исторической инерции и являются «результатом сочетания политических и экономических соображений, а также тесных культурных связей» [1, с. 59]. Наличие географической дистанции и отсутствие зон геополитического противостояния между странами играют при этом решающую роль в формировании имиджа России в испанском обществе.

Понятие «имидж» в научной литературе трактуется по-разному, в зависимости от области применения данного термина. В данной статье понятие «имидж» рассматривается в рамках политической журналистики на основе определения А.В. Поляковой: «Имидж страны – это формируемый средствами массовой информации образ на основе новостных сообщений о политике данного государства» [2, с. 91]. Понятие «образ» в контексте нашего исследования «подразумевает реализацию «имиджа», создаваемого средствами массовой информации, в общественном сознании» [3, с. 92].

В официальной политической риторике Испания придает отношениям с Россией стратегический характер [4, с. 35]. Рамочным документом в этой области является «Соглашение о стратегическом партнерстве», подписанное в марте 2009 года премьер-министром Х.Л. Родригесом Сапатеро и президентом Д. Медведевым [5, с. 3]. За этим соглашением последовали и другие дипломатические вехи, такие как празднование года Испании и России в 2011 году и года испанского языка и литературы в России, а также русского языка и литературы в Испании в 2015 году. В 2016 году был проведен двусторонний год туризма [5, с. 4]. Россию и Испанию связывают дружественные отношения, которые реализуются в сфере гуманитарного и культурного сотрудничества [1, с. 66]. При этом политический контекст отношений Испании с Россией в текущей ситуации санкций со стороны ЕС [6] имеет характер нейтрального дипломатического диалога [5, с. 5].

Однако следует иметь в виду, что эта связь между странами не является действительно стратегической, поскольку существует очевидная асимметрия в степени значимости двусторонних отношений [7]. С точки зрения Москвы Испания – потенциальный союзник в более широкой стратегии отношений с ЕС, а Россия для Испании представляет собой потенциальный рынок сбыта испанской продукции [5, с. 4].

Ситуация, связанная с присоединением Крыма к России, с точки зрения Испании является наиболее острым вопросом в отношениях между Россией и ЕС [2, с. 17]. Однако этот аспект не мешает Испании и России развивать дружественные связи и укреплять гуманитарное сотрудничество.

Цель статьи заключается в выявлении образа России, формируемого в современной испанской прессе, на примере публикаций газеты «El Mundo».

Задачи статьи состоят в следующем:

1. Проанализировать научную литературу по теме исследования.
2. Выявить основные новостные темы, касающиеся имиджа России, в публикациях газеты «El Mundo».
3. Составить тематическую карту новостей о России.

В целом следует отметить, что полученные результаты и выводы исследования имеют теоретическую значимость, поскольку могут быть использованы при чтении лекционных курсов и проведении семинарских занятий по учебным дисциплинам специальности «Международная журналистика», а также для расширения теоретического поля исследования влияния испанской прессы на общественное мнение, поскольку показывают связь между публикациями газеты и реакцией на них читательской аудитории по вопросам внешней политики, дипломатии и международных отношений для выявления особенностей освещения данной новостной повестки в испанской прессе. Полученные результаты позволяют существенно дополнить научные прикладные изыскания, посвященные проблеме формирования имиджа России за рубежом: в частности, результаты контент-анализа публикаций могут служить основой для мониторинга влияния испанских СМИ на общественное мнение Испании и для сопоставительных работ по тематическим новостным картам с учетом новостей других испанских изданий. Помимо этого, выводы и результаты исследования могут дополнить имеющиеся исследования, основанных на качественном анализе публикаций испанской прессы. Результаты исследования могут также быть основой для более масштабного исследования по нескольким испанским газетам, что позволит выдвинуть новые научные гипотезы в отношении влияния СМИ на общественное мнение в Испании для установления связи между содержанием публикаций испанской прессы и комментариями читателей, а также для установления степени такого влияния.

Методы и материалы. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, сопоставление), а также специальные методы: метод историографического анализа научной литературы, метод содержательного контент-анализа текстов публикаций газеты «El Mundo».

Методика проведения эмпирического исследования включала два этапа:

1. Сбор первичных данных, который заключался в тематическом анализе публикаций газеты за исследуемый период: рассматриваются те публикации, которые имеют прямое отношение к исследуемой теме, актуальной для испанского общества, на основе ключевых слов и фраз.

Отбор ключевых слов осуществлялся по архиву публикаций газеты, размещенному на официальном сайте издания за 2015 – 2020 годы.

Выбор электронной версии газеты обусловлен тем, что этот формат издания не только охватывает большую целевую аудиторию, чем печатный вариант, но также позволяет читателям оставлять комментарии о каждой публикации. Данный этап исследования необходим для отсеивания публикаций газеты, которые не затрагивают исследуемую проблематику.

2. На втором этапе эмпирического исследования автором статьи была проведена тематическая группировка собранных публикаций по критерию наибольшей тематической релевантности ключевых слов. Все отобранные на первом этапе публикации были сгруппированы по трем основным темам:

1) проблема перехода Крыма под юрисдикцию России;
2) отношения России и ЕС;
3) отношения России и Испании.

Для составления тематической карты публикаций газеты «El Mundo», иллюстрирующей имидж России, использованы основные новостные темы, выявленные в ходе контент-анализа, а также комментарии читателей газеты «El Mundo» по темам публикаций за исследуемый период. Всего для проведения анализа было отобрано 7 525 комментариев за 2015 – 2020 годы.

Классификация комментариев читателей, собранных методом частотного анализа (количество комментариев под каждой публикацией), выстроена по трем критериям: негативная, позитивная и нейтральная оценка. На основе хронологической новостной карты публикаций показано восприятие образа России большинством читателей газеты за исследуемый период.

Материалами исследования послужили публикации газеты «El Mundo». Генеральная совокупность публикаций за исследуемый период составила 1 500 статей. Методом механической выборки была отобрана каждая 10-я публикация по теме исследования, в результате репрезентативная выборка составила 150 статей газеты «El Mundo», в которых упоминалась Россия в период за 2015 – 2020 годы. Эмпирическое исследование проведено с февраля 2020 года по февраль 2021 года.

Результаты. На первом этапе исследования по ключевым словам были выявлены следующие темы, составляющие основной массив публикаций газеты «El Mundo» за 2015 – 2020 годы, посвященных России. Генеральная выборка составила 3 746 ключевых слов. Репрезентативная выборка составила 1 135 ключевых слов. По первой теме было выявлено 522 ключевых слова; по второй теме – 324 ключевых слова, по третьей – 289 ключевых слов. Группировка ключевых слов по новостным фреймам позволила выявить три ключевые темы публикаций о России. Результаты первичного сбора данных представлены в табл. 1.

Таблица 1

Новости о России в газете «El Mundo» на официальном сайте издания с наиболее релевантными словами (перевод на русский язык)

Проблема Крыма	*Отношения России с ЕС*	*Отношения России и Испании*
Крым	Кризис	Культура
Конфликт	Охлаждение отношений	Искусство
Международное право	Санкции	Гуманитарное сотрудничество

На основании полученных данных по общей частотности выделенных тематических слов из газеты «El Mundo» было отобрано 150 публикаций за период с 2015 по 2020 годы. Распределение публикаций по годам дало следующие результаты:

1. Тема Крыма наиболее активно обсуждалась на страницах газеты с 2015 по 2018 годы, что, по мнению исследователей, совпадает по времени с введением «первых пакетов санкций ЕС и их последующим продлением» [8]. Резкой критики публикации испанской газеты по данному вопросу практически не содержат, и при этом они не навязывают читателю «образ врага» в лице России. Например, в одной из недавних статей редакция отмечает, что «Россия справится со всеми экономическими трудностями, вне зависимости от новых санкций ЕС. Россия не враг Европе, а временные разногласия по политическим вопросам вполне преодолимы. Проблем Крыма должна решаться без взаимного давления, на дипломатическом уровне… необходимо отметить, что Россия следует собственным интересам во внешней политике. И это не должно никого раздражать – это просто факт» [9].

2. По теме отношений России и ЕС за исследуемый период публикации газеты «El Mundo» носят преимущественно аналитический характер с отсылкой на мнение экспертов и независимых источников информации. Например, в одной из публикаций за 2016 год газета сообщает: «Независимые эксперты надеются, что санкционная война между Россией и ЕС закончится в самом ближайшем будущем. Российскому президенту необходимо устранить любые препятствия для российской экономики. Хотя его отношения с ЕС ухудшились после присоединения Крыма в 2014 году и вмешательства в украинский кризис, Кремль знает, что не все главы государств или правительств ЕС против такой политики» [4]. Такой нейтральный тон освещения отношений России и ЕС позволяет сформировать нейтральное мнение у читателей газеты по данной новостной теме. Доказательством служат комментарии читателей: «Россия не враг ни Испании, ни Евросоюзу», «Временные трудности в отношениях – это нормально» [4]. Читатели в своих комментариях также отмечают: «Я согласен с мнением редакции, Россия нам не враг, просто добрый сосед», «Думаю, газета права, нет никакой враждебности со стороны России ни к Испании, ни к Европе» [9].

3. Новости об отношениях России и Испании в основном посвящены культурному сотрудничеству между этими двумя государствами, что говорит о желании редакции поддержать позитивный имидж России в глазах своей читательской аудитории. Например, в одной из публикаций за 2018 год можно найти следующую новость: «В воскресенье в Кремле президент России Владимир Путин вручил мэру Малаги Франсиско де ла Торре медаль Пушкина – государственную награду, присужденную по случаю празднования Дня народного единства в Москве, в год культурных связей между Россией и Испанией, ознаменовавшийся открытием в Малаге штаб-квартиры Государственного музея русского искусства Санкт-Петербурга» [5].

Кроме того, в 2015 году газета уделила много внимания годам культуры России и Испании (всего 25 публикаций из 50 статей о России за 2015 год), в рамках которых были проведены многочисленные гуманитарные мероприятия в сферах искусства и литературы [1, с. 58].

Необходимо отметить, что за исследуемый период отношения между Россией и Испанией освещались газетой вне какого-либо конфликтного контекста, несмотря на рост напряженности между Россией и ЕС из-за разногласий по вопросам внешней политики.

В ряде статей авторы газеты «El Mundo» открыто заявляют о дружественных отношениях между Испанией и Россией в области культурного сотрудничества. Например, в своей статье Ж. Рамирес утверждает: «Политические противоречия и конфликты неизбежны, но они временны, в то время как отношения в гуманитарной сфере между Испанией и Россией, на уровне культуры и взаимопонимания между народами, будут поддерживаться всегда» [9].

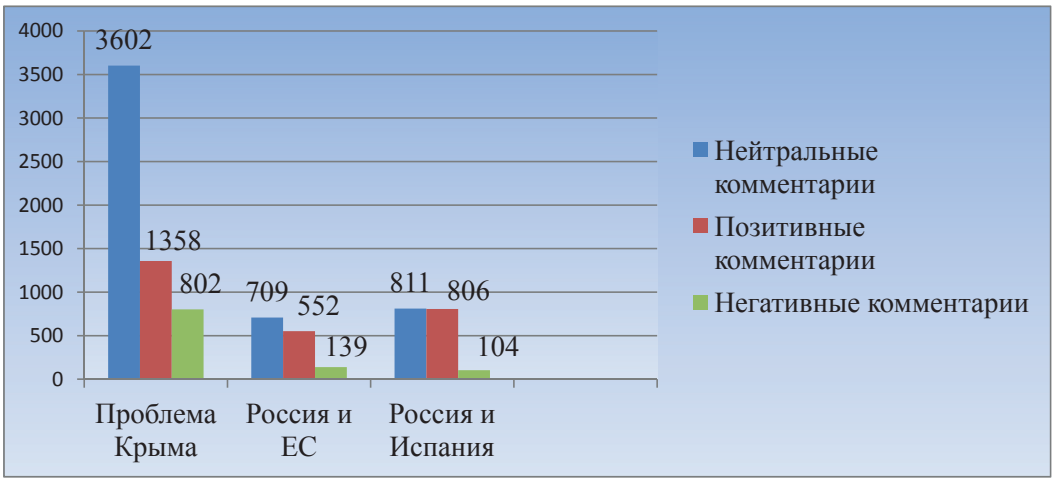


Рис. 1. Восприятие читателями имиджа России в новостях газеты «El Mundo» по частотности позитивных, негативных и нейтральных комментариев (2015 – 2020 гг.)

Для оценки транслируемого газетой имиджа России были проанализированы комментарии читателей по каждой теме о России в рамках электронной версии газеты, позволяющей обеспечивать обратную связь с целевой аудиторией издания.

Для наглядности классификации комментариев применены три критерия: позитивная, негативная и нейтральная оценка, что позволяет говорить о позитивном, негативном и нейтральном восприятии читателями образа России за исследуемый период по каждой из выявленных новостных тем (рис. 1).

Как видно по приведенным на рис. 1 данным, большинство читателей электронной версии газеты оценивает имидж России нейтрально (5 122 комментария за исследуемый период носят нейтральный характер); позитивных комментариев было выявлено 1 358; негативных комментариев выявлено меньше всего – за все шесть лет только 1 045.

Таким образом, для большинства читателей газеты «El Mundo» образ России носит нейтральный характер с небольшим количеством позитивных оценок.

Исходя из проведенного содержательного контент-анализа публикаций газеты «El Mundo» по исследуемой теме, можно составить следующую новостную карту для выявления имиджа России, который представлен редакцией газеты (рис. 2).

при создании имиджа государства на мировой арене именно СМИ играют ключевую роль [10, с. 76]. При этом в своей работе А.Н. Захаров и К.С. Серединская указывают на традиционно нейтральную позицию Испании в отношении имиджа России вследствие отсутствия исторических конфликтов между государствами [11, с. 22].

Подтверждается также и тезис об отсутствии резкой критики России в испанской прессе: в своей работе Е.И. Астахова упоминает о постепенном смещении акцентов имиджа России в испанской прессе в сторону нейтрального образа «далекого соседа» [12, с. 3]. В исследовании В.М. Кузьминой о перспективах испанского регионализма можно найти подтверждение тезиса о понимании позиции России по Крыму в испанском обществе, что указывает на общую нейтральную информационную линию газеты «El Mundo» [13, с. 119]. Полученные нами результаты также подтверждаются тезисами А.В. Поляковой об имиджевой политике России и Испании, в которой главный акцент делается на гуманитарном сотрудничестве двух стран [2, с. 92].

Полученные нами результаты о нейтральной позиции части испанского общества в отношении России подтверждаются в работе Е.А. Черкасовой, в которой автор указывает на невысокий уровень критики после перехода Крыма под юрисдикцию России [14, с. 109]. После пандемии критика внешней политики

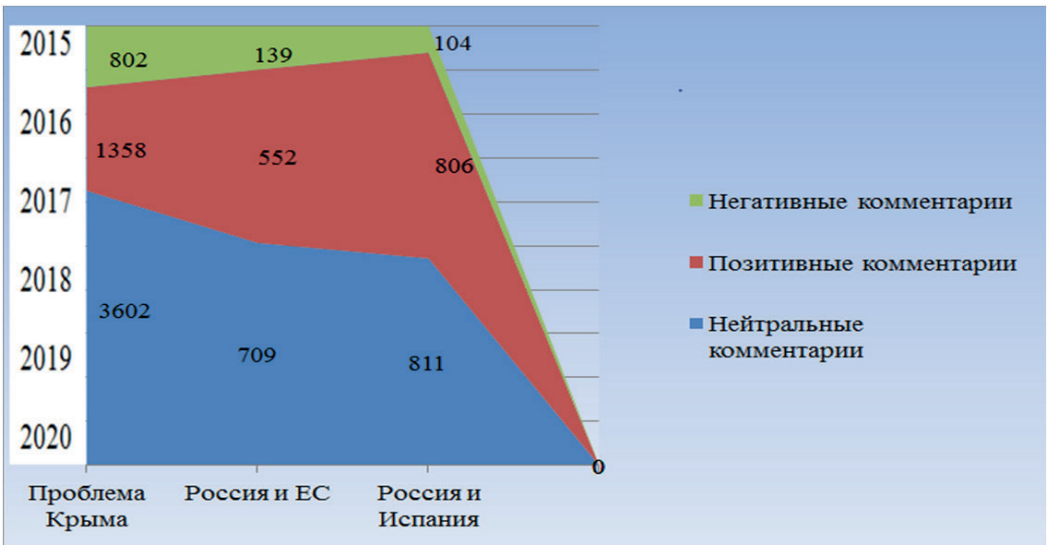


Рис. 2. Тематическая карта публикаций с оценкой читателей газеты «El Mundo» о России
(по количеству нейтральных, позитивных и негативных комментариев по каждой теме за период 2015 – 2020 гг.)

Как можно судить по данным, приведенным на рис. 2, начиная с 2016 года, большинство читателей газеты оценивают имидж России нейтрально: распределение нейтральных комментариев по каждой теме 3 602 – «Проблема Крыма», 709 – «отношения Россия и ЕС», 811 нейтральных комментариев по теме «Россия и Испания». Позитивные комментарии доминируют над негативными даже по проблеме Крыма в самый актуальный период обсуждения этой новости – в 2015 – 2016 годах; распределение позитивных комментариев по каждой теме было следующее: 1 358 комментариев по теме «Проблема Крыма»; 552 комментария по теме «Отношения России и ЕС» и 806 комментариев по теме «Россия и Испания». Причем позитивные комментарии касаются в основном тем «вне политики», например, культурных мероприятий Испании и России, искусства и литературы. При этом политические вопросы, такие как проблема Крыма, санкции против России со стороны ЕС, не рассматриваются читателями газеты как некое препятствие для двусторонних отношений Испании с Россией.

Интересно, что число негативных комментариев, достигшее максимума по трем темам в 2015 – 2016 годах, постепенно снизилось до нуля к 2020 году: распределение негативных комментариев по теме «Проблема Крыма» составило 802; по теме «отношения Россия и ЕС» – 139 комментариев; 104 негативных комментария было оставлено по теме «Россия и Испания».

В целом на основе содержательного контент-анализа публикаций газеты «El Mundo», формирующих имидж России для испанского общественного мнения, можно говорить о том, что редакция стремится сохранить максимально возможную объективность в условиях давления со стороны общего мнения ЕС по вопросам российской внешней политики. При этом редакция использует экспертные оценки и сдержанный тон публикаций, что позволяет сформировать в целом нейтральный имидж России без «образа врага» у целевой читательской аудитории газеты «El Mundo».

Обсуждение. Историография исследуемой проблематики (формирование имиджа России в испанском обществе) достаточно обширна. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты отчасти находят подтверждение в тезисах таких авторов, как А.Ю. Борзова, Н.Д. Николашвили, которые полагают, что России практически прекратилась, что подтверждается как результатами нашего исследования, так и тезисами П.П. Яковлева, который в своей работе рассматривает проблему политической перезагрузки Испании в условиях пандемии [15, с. 89], а также анализирует отношения России и Испании на современном этапе [16, с. 58]. Некоторые аспекты внешней политики Испании частично представлены в работе С.М. Хенкина [17, с. 117] и Дж. Вилсона [18]. Отношения Испании и России в общем историческом контексте рассматриваются в работе Х. Анхель и М. Лопес [19].

Интересные данные о критике санкций против России приводит А. Королева, рассматривая этот вопрос с позиций общественного мнения Испании и России [20, с. 27]. Вопросы политического дискурса в испанских СМИ рассматриваются в работах М.В. Ларионовой и Г.С. Романовой [21], М.В. Ларионовой и И.Н. Царевой [3], а также в работе В.А. Иовенко [22] и А.Б. Рахманова [23] с точки зрения прагматической лингвистики, что позволяет рассматривать тексты испанских газет как богатый материал для лингвистического анализа.

Полученные нами результаты также косвенно подтверждают мнение А.С. Куклиной, которая в своей работе указывает на цикличность контактов между Россией и Испанией, поскольку испанская политическая элита в определенной степени зависима от общего мнения ЕС в отношении России [1, с. 2].

В работе А.В. Поляковой можно найти подтверждение тезиса о том, что имидж России в Испании формируется под влиянием конкретных обстоятельств и процессов внешней политики [2, с. 93]. С тезисами данного автора солидарны Е.Д. Терентьева, Г.А. Химич, И.М. Веселова, в работе которых проведен обстоятельный контент-анализ заголовков испанских СМИ по поводу России [24, с. 32]. В работах В.А. Славиной и А.С. Олейникова отмечается, что имидж России в испанской прессе формируется под влиянием культурных стереотипов и мифов [25, с. 444], которые используются испанскими СМИ для влияния на общественное мнение [26, с. 273]. Текущая политика Испании в отношении России представлена в работах Г. Кили [27], О. Марсабаля и Х. Руиса [28], А. Санчеса-Андреаса [29]. В целом вопросы формирования имиджа России в испанской прессе исследованы достаточно широко, но дискуссия по данной проблематике в научных кругах продолжается.

Необходимо отметить, что, несмотря на обширную историографию темы, до сих пор не проводилось эмпирического исследования тематики публикаций «El Mundo» с позиции оценки читателями имиджа России. С этой точки зрения проведенное исследование дополняет историографию исследуемой темы. Научная ценность статьи заключается в полученных результатах анализа публикаций и комментариев читателей газеты, а также в том, что собрана доказательная база для последующего мониторинга влияния испанской газеты «El Mundo» на общественное мнение Испании.

Материалы статьи могут быть использованы для сопоставительного анализа влияния испанской прессы на общественное мнение, для сравнения с публикациями и комментариями читателей в других испанских изданиях («ABC», «El Pais» и др.). Выводы, изложенные в статье, могут служить для подтверждения или опровержения научных гипотез в аналогичных исследованиях других авторов по проблеме влияния испанской прессы на общественное мнение.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы:**

1. Имидж России в публикациях газеты «El Mundo» за период 2015 – 2020 годов отличается сдержанной критикой и взвешенностью приводимых редакцией мнений по темам «Проблема Крыма» и «Отношения России с ЕС». При этом по теме «Отношения России и Испании» редакция стремится к формированию позитивного имиджа России как партнера по культурным контактам.

2. Редакция старается дистанцироваться от эмоциональных оценок событий, а также пытается представить максимально полный спектр мнений по проблемным вопросам, не навязывая своего мнения, но представляя читателям факты, информируя свою аудиторию, не прибегая к настойчивому убеждению в своей правоте. Читатели в своих комментариях прямо выражают свое согласие с мнением газеты, что позволяет говорить о ее влиянии на формирование взглядов целевой читательской аудитории.

3. В результате складывается имидж России как лояльного к Испании соседа с тесными гуманитарными связями, а не агрессора и геополитического конкурента, что подтверждается стремлением редакции не давать эмоциональных оценок действиям России во внешней политике. Этот вывод подтверждается в научной литературе [13, с. 119].

Более того, актуальные проблемы в отношениях между Россией и ЕС не преподносятся редакцией как некие непреодолимые препятствия для развития двусторонних отношений между Россией и Испанией вне политики и вне текущих геополитических проблем. Таким образом, формирование имиджа России испанской правоцентристской газетой «El Mundo» не зависит от общего негативного фона отношений между Россией и ЕС в последние несколько лет [11, с. 76]. Влияние газеты на мнение читателей подтверждается представленным анализом комментариев.

Библиографический список

1. Kuklina A.S. *Cyclicity of diplomatic contacts at the birth of the relations between Russia and Spain*. 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321052576_CYCLICITY_OF_DIPLOMATIC_CONTACTS_AT_THE_BIRTH_OF_THE_RELATIONS_BETWEEN_RUSSIA_AND_SPAIN
2. Полякова А.В. Сравнительный анализ имиджевой политики России и Испании в условиях современной интеграции. *Латинская Америка*. 2020; № 5: 92 – 100.
3. Ларионова М.В., Царева И.Н. Испанский язык в полиэтническом пространстве: политическое измерение. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 268 – 271.
4. *El Mundo*. *Putin vuelve a Crimea para recuperar la popularidad perdida*. Available at: https://www.elmundo.es/internacional/2019/03/18/5c8f689521efa07b738b45b1.html
5. *El Mundo. Putin entregará en el Kremlin la Medalla Pushkin al alcalde de Málaga*. Available at: https://www.elmundo.es/andalucia/2018/10/30/5bd861bd468aeb365a8b45f2.html
6. *The Moscow Times. Where Has Russia Sent Coronavirus Aid Around the World?* Available at: https://www.themoscowtimes.com/2020/04/01/where-has-russia-sent-coronavirus-aid-around-the-world-a69825
7. *Atlantic Council. Spain leads increase in Europe infections, Russia gives first details on large-scale vaccine trials*. 2020; 21 August. Available at: https://www.atlanticcouncil.org/blogs/coronavirus-alert/spain-leads-increase-in-europe-infections-russia-gives-first-details-on-large-scale-vaccine-trials/
8. Palmer E. *Spain Catalonia: Did Russian fake news' stir things up?* Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-41981539
9. *El Mundo. Putin recibe a su «caballo de Troya» en la Unión Europea*. Available at: https://www.elmundo.es/internacional/2016/02/17/56c4d5b9e2704ecb498b4603.html
10. Борзова А.Ю., Николашвили Н.Д. «Марка Испания»: разработка государственной политики Испании по реализации «мягкой силы». *Вестник РГГУ.* Серия: Политология. История. Международные отношения. 2020; № 2: 76 – 93.
11. Захаров А.Н., Серединская К.С. Возможность использования опыта региональной политики Испании в России. *Российский внешнеэкономический вестник*. 2016; № 10: 22 – 33.
12. Астахова Е.И. Россия и Испания: модернизация образов. *Вся Европа*. 2020; № 4: 1 – 22. Available at: http://alleuropa.ru/?p=1295
13. Кузьмина В.М. Перспективы развития испанского регионализма и позиция России по данному вопросу. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2018; № 5: 119 – 129.
14. Черкасова Е. Образ Испании в России: прошлое и настоящее. *Иберoамериканские тетради*. 2016; № 1 (11): 108 – 115.
15. Яковлев П.П. Испания в «красной зоне». Политическая перезагрузка в условиях пандемии. *Свободная мысль*. 2020; № 4: 89 – 103.
16. Yakovlev P. Russia and Spain in the midst of global trade wars. *Cuadernos Iberoamericanos*. 2019; № 4: 58 – 66.
17. Хенкин С.М. Каталонский конфликт вчера и сегодня. Европа: вызовы сепаратизма. *Актуальные проблемы Европы*. ИНИОН РАН. 2015; № 1: 117 – 138.
18. Wilson J. *Spain: judge probes Catalan separatism links with Russia*. 2020; October 29. Available at: https://apnews.com/article/police-spain-barcelona-2fc97ed44c9cf8d6ac62bcd71b2bcc20
19. Angel J., Lopez M. *La protección social en materia de cuidados de larga duración en España y Rusia: diferencias y similitudes*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319965233_La_proteccion_social_en_materia_de_cuidados_de_larga_duracion_en_Espana_y_Rusia_diferencias_y_similitudes
20. Koroleva A. Century of the protest culture: Russia and Spain. *Cuadernos Iberoamericanos*. 2017; № 3: 27 – 33.
21. Ларионова М.В., Романова Г.С. Когниция и коммуникация: метафора в испанском медийном дискурсе. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 1 (17): 26 – 34.
22. Иовенко В.А. Mentalidad nacional y lengua: espanoles y castellano Mentalidad nacional y lengua: espanoles y castellano. *Иберoамериканские тетради*. 2016; № 2 (12): 125 – 131.
23. Rakhmanov A.B. Linguistic Imperialism and Linguistic Sub-Imperialism, and Their Necessity: Russia and Spain. *Tomsk State University Bulletin. Philosophy.* Sociology. Political science. 2020; № 54: 35 – 55.
24. Terentieva E.D., Khimich G.A., Veselova I.M. The analysis of citation in headlines in the Spanish press. *Heliyon*. 2020; № 6 (1): 31 – 55.
25. Славина В.А., Олейников А.С. Репрезентация образа России в испанской прессе. *Преподаватель XXI век*. 2018; № 4: 444 – 350.
26. Олейников А.С., Славина В.А. Стереотипизация и мифологизация образа России в современных испанских газетах. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Литературоведение, журналистика. 2019; № 2: 273 – 282.
27. Keeley G. *Spain Investigates Russian Links to Catalan Separatists*. 2020. Available at: https://www.voanews.com/europe/spain-investigates-russian-links-catalan-separatists
28. Óscar Rodil Marzábal, José Manuel Martín Ruiz. Análisis de la participación de España y Rusia en cadenas globales de valor. *España Y Rusia Frente A Los Nuevos Desafíos Globales*. 2016: 128 – 139.
29. Sánchez Andrés A. *Spain and the European Union-Russia Conflict: the Impact of the Sanctions*. Available at: https://www.cidob.org/en/publications/publication_series/notes_internacionals/n1_108/spain_and_the_european_union_russia_conflict_the_impact_of_the_sanctions

References

1. Kuklina A.S. *Cyclicity of diplomatic contacts at the birth of the relations between Russia and Spain*. 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321052576_CYCLICITY_OF_DIPLOMATIC_CONTACTS_AT_THE_BIRTH_OF_THE_RELATIONS_BETWEEN_RUSSIA_AND_SPAIN
2. Polyakova A.V. Sravnitel'nyj analiz imidzhevoj politiki Rossii i Ispanii v usloviyah sovremennoj integracii. *Latinskaya Amerika*. 2020; № 5: 92 – 100.
3. Larionova M.V., Careva I.N. Ispanskij yazyk v poli`etnicheskom prostranstve: politicheskoe izmerenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 268 – 271.
4. *El Mundo*. *Putin vuelve a Crimea para recuperar la popularidad perdida*. Available at: https://www.elmundo.es/internacional/2019/03/18/5c8f689521efa07b738b45b1.html
5. *El Mundo. Putin entregará en el Kremlin la Medalla Pushkin al alcalde de Málaga*. Available at: https://www.elmundo.es/andalucia/2018/10/30/5bd861bd468aeb365a8b45f2.html
6. *The Moscow Times. Where Has Russia Sent Coronavirus Aid Around the World?* Available at: https://www.themoscowtimes.com/2020/04/01/where-has-russia-sent-coronavirus-aid-around-the-world-a69825
7. *Atlantic Council. Spain leads increase in Europe infections, Russia gives first details on large-scale vaccine trials*. 2020; 21 August. Available at: https://www.atlanticcouncil.org/blogs/coronavirus-alert/spain-leads-increase-in-europe-infections-russia-gives-first-details-on-large-scale-vaccine-trials/
8. Palmer E. *Spain Catalonia: Did Russian fake news' stir things up?* Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-41981539
9. *El Mundo. Putin recibe a su «caballo de Troya» en la Unión Europea*. Available at: https://www.elmundo.es/internacional/2016/02/17/56c4d5b9e2704ecb498b4603.html
10. Borzova A.Yu., Nikolashvili N.D. «Marka Ispaniya»: razrabotka gosudarstvennoj politiki Ispanii po realizacii «myagkoj sily». *Vestnik RGGU*. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2020; № 2: 76 – 93.
11. Zaharov A.N., Seredinskaya K.S. Vozmozhnost' ispol'zovaniya opyta regional'noj politiki Ispanii v Rossii. *Rossijskij vneshne`ekonomicheskij vestnik*. 2016; № 10: 22 – 33.
12. Astahova E.I. Rossiya i Ispaniya: modernizaciya obrazov. *Vsya Evropa*. 2020; № 4: 1 – 22. Available at: http://alleuropa.ru/?p=1295
13. Kuz'mina V.M. Perspektivy razvitiya ispanskogo regionalizma i poziciya Rossii po dannomu voprosu. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2018; № 5: 119 – 129.

14. Cherkasova E. Obraz Ispanii v Rossii: proshloe i nastoyaschee. *Iberoamerikanskie tetradi*. 2016; № 1 (11): 108 – 115.
15. Yakovlev P.P. Ispaniya v «krasnoj zone». Politicheskaya perezagruzka v usloviyah pandemii. *Svobodnaya mysl'*. 2020; № 4: 89 – 103.
16. Yakovlev P. Russia and Spain in the midst of global trade wars. *Cuadernos Iberoamericanos*. 2019; № 4: 58 – 66.
17. Henkin S.M. Katalonskij konflikt vchera i segodnya. Evropa: vyzovy separatizma. *Aktual'nye problemy Evropy*. INION RAN. 2015; № 1: 117 – 138.
18. Wilson J. *Spain: judge probes Catalan separatism links with Russia*. 2020; October 29. Available at: https://apnews.com/article/police-spain-barcelona-2fc97ed44c9cf8d6ac62bcd71b2bcc20
19. Angel J., Lopez M. *La protección social en materia de cuidados de larga duración en España y Rusia: diferencias y similitudes*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319965233_La_proteccion_social_en_materia_de_cuidados_de_larga_duracion_en_Espana_y_Rusia_diferencias_y_similitudes
20. Koroleva A. Century of the protest culture: Russia and Spain. *Cuadernos Iberoamericanos*. 2017; № 3: 27 – 33.
21. Larionova M.V., Romanova G.S. Kogniciya i kommunikaciya: metafora v ispanskom medijnom diskurse. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 1 (17): 26 – 34.
22. Iovenko V.A. Mentalidad nacional y lengua: espanoles y castellano Mentalidad nacional y lengua: espanoles y castellano. *Iberoamerikanskie tetradi*. 2016; № 2 (12): 125 – 131.
23. Rakhmanov A.B. Linguistic Imperialism and Linguistic Sub-Imperialism, and Their Necessity: Russia and Spain. *Tomsk State University Bulletin. Philosophy.* Sociology. Political science. 2020; № 54: 35 – 55.
24. Terentieva E.D., Khimich G.A., Veselova I.M. The analysis of citation in headlines in the Spanish press. *Heliyon*. 2020; № 6 (1): 31 – 55.
25. Slavina V.A., Olejnikov A.S. Reprezentaciya obraza Rossii v ispanskoj presse. *Prepodavatel' HHI vek*. 2018; № 4: 444 – 350.
26. Olejnikov A.S., Slavina V.A. Stereotipizaciya i mifologizaciya obraza Rossii v sovremennyh ispanskih gazetah. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Literaturovedenie, zhurnalistika. 2019; № 2: 273 – 282.
27. Keeley G. *Spain Investigates Russian Links to Catalan Separatists*. 2020. Available at: https://www.voanews.com/europe/spain-investigates-russian-links-catalan-separatists
28. Óscar Rodil Marzábal, José Manuel Martín Ruiz. Análisis de la participación de España y Rusia en cadenas globales de valor. *España Y Rusia Frente A Los Nuevos Desafíos Globales*. 2016: 128 – 139.
29. Sánchez Andrés A. *Spain and the European Union-Russia Conflict: the Impact of the Sanctions*. Available at: https://www.cidob.org/en/publications/publication_series/notes_internacionals/n1_108/spain_and_the_european_union_russia_conflict_the_impact_of_the_sanctions

Статья поступила в редакцию 06.04.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-440-443

***Li Gen**, postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 75547351@qq.com*

CHINESE CULTURE IN THE NOVEL BY M. SHISHKIN "THE LETTER BOOK". The article is dedicated to interpretation of the role of Chinese culture in M. Shishkin's latest novel "The Letter Book". Through analyzing the artistic items (such as details of everyday life, rituals, religious customs, and the main categories of Chinese spiritual teachings) that function as representative signs of Chinese culture, the researcher concludes that the minor character – Kirill Glazenap – becomes the center of the cross-cultural references of the work in total. A student of linguistics, corresponding to the Confucian type of "the scholar", a professional calligrapher, stands as a carrier of sacred value in the conceptual sphere of the Shishkin's esthetics. The act of writing, as a process of "superimposing" alphabetic symbols on the perceived world, becomes the way of comprehending the true reality. The philosophical aspects of the work are studied in the light of their connection with the Eastern mythological part of the text, which allows to assume that "Chinese" layer serves to enrich and vary the dominant themes: the themes of writing, the relationship of all things and the theme of overcoming the death.

Key words: **cultural space, mythology, China, Qi, calligraphy, text.**

***Ли Гэнь,** аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 75547351@qq.com*

КУЛЬТУРА КИТАЯ В РОМАНЕ «ПИСЬМОВНИК» М. ШИШКИНА

Статья посвящена осмыслению роли китайской культуры в последнем романе М. Шишкина «Письмовник». В ходе рассмотрения художественных деталей (подробностей быта, обрядов, религиозных обычаев и основных категорий духовных учений Китая), функционирующих в качестве репрезентативных знаков китайской культуры, можно прийти к выводу, что ядром кросс-культурных мотивов произведения становится образ второстепенного персонажа – Кирилла Глазенапа. Студент-языковед, соответствующий конфуцианскому типу «ученого мужа», профессиональный каллиграф, он имеет сакральный статус в эстетике Шишкина. Акт письма, как процесс «накладывания» на действительность буквенных символов, становится способом постижения истинной действительности. Философские аспекты произведения изучаются в свете их сопряженности с восточно-мифологической частью текста, что позволяет сделать заключение о том, что «китайский» слой произведения служит обогащению и вариации главных тем: письма, взаимосвязи всего сущего и преодоления смерти.

Ключевые слова: **культурное пространство, Китай, мифология, Ци, каллиграфия, текст.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Среди писателей современности, произведения которых прославились своей культурологической и философской глубиной (П. Крусанова, Е. Водолазкина, В. Пелевина и др.), творчество М. Шишкина выделяется богатством композиционных и стилистических решений. Именно «сформированность» и «зрелость» художественного стиля Шишкина выдвинули его на передний план современной литературы: его произведения стали предметом не только научного интереса (упомянем международную конференцию «Знаковые имена современной русской литературы. М. Шишкин»), но и внимания «коллег по перу» (как известно, о писателе положительно отзывался С. Соколов – один из корифеев литературной линии, которой принадлежит творчество Шишкина). Не был обойден исследовательским вниманием и его последний роман – «Письмовник» (2010).

В современном литературоведении особенности устройства «Письмовника» рассматриваются с различных сторон. С.П. Оробий и Е.В. Макеенко, например, обращают внимание на способы и формы трансформации эпистолярной композиции в романе; в статьях И.Б. Ничипорова и М.А. Хлебус предметом научного осмысления становятся категории «слово» и «текст», в каком-то смысле онтологически значимые для понимания романного целого; основные качества текста выделяются исходя из особенностей воспроизведения механизмов чувственного восприятия («сенсорной отзывчивости») в научных работах А.В. Леденева, а в статьях А. Распопова выводятся из аспекта анималистической природы образной структуры произведения. Тем не менее один из содержательных пластов романа по-прежнему остается незатронутым и проходит мимо исследовательского внимания, и мы полагаем, что культурологическая часть «Письмовника» – историческое изображение «Ихэтуаньского восстания» и связанное с ним описание обычаев китайской культуры – не только служит живописно-декоративным целям (как фон для разворачивания сюжета), но и имеет более глубокое художественное значение.

«Письмовник» устроен как переписка двух влюбленных («условных» Владимира (мужчины) и Александры (женщины)), которые в остальном практически не имеют никаких конкретных биографических характеристик. Композиция переписки в романе носит иллюзорный и мнимый характер: автор выстраивает последовательность и чередование писем героев, имитируя эпистолярную конструкцию и фабульность. Однако коммуникация в этом «общении» совершенно отсутствует, если не считать «инициальных обращений и непременных уверений в любви» [1]. Следующее письмо не является ответом на предыдущее, изолируется от собеседника и переживает хронологический и коммуникативный сбой. Классическая система любовной переписки рушится, и «деконструкция» устойчивой композиции позволяет автору перейти к новому, экспериментальному осмыслению возможностей старинного жанра (в тексте Шишкина косвенно называется один из претекстов – переписка Абеляра и Элоизы). Фиктивная природа эпистолярной основы романа – это художественный прием, нацеленный на универсализацию конкретной человеческой судьбы, возведение узколичного интимного опыта до некоторых культурно-архетипических (или метафизических) констант.

Образ героев в романе носит архетипический характер – Володя и Саша (именно в их «домашнем» произношении) олицетворяют «мужское» и «женское» начала, где «мужское» сплетается с мотивом войны и смерти («Я все здесь чувствую острее – признается герой – и все кругом, весь мир со мной откровеннее, что ли, взрослее, мужественнее» [2, с. 50]), а «женское» сосредотачивается на темах рождения, сотворения живого, идеологии любовных отношений. Сюжетные планы романа, соответствующие героям, противопоставляются в той же форме, что и архетипические: героиня, проживающая в советской Москве, погружена в семейную жизнь – основным предметом ее существования являются дети, отношения с близкими, иными словами – семейный очаг. В то же время ее возлюбленный живет в дореволюционной России начала XX века и участвует в военных действиях 1900–1901 гг. – интервенции Альянса восьми держав, вошедших в Китай с целью подавления «Боксерского (Ихэтуаньского) восстания». «Мужская» половина романа сосредоточивается вокруг военных событий в Китае, и здесь изображается основной культурологический план.

Интервенция Альянса восьми держав оказалась одним из наиболее тревожных военных событий, произошедших на Тихоокеанской территории в начале XX века. Чтобы воссоздать исторический материал в его художественной достоверности, автор обращался к документальным источникам. Несмотря на то, что Шишкин неоднократно признавался, что «срисовывает весь китайский антураж с американских фотографий, детализируя сражения, на которых никто из нас не был» [3], «фотографии» не являлись единственным документальным «ресурсом» писателя. Основным источником, по мнению М. Ганина, стали мемуары Д. Янчевецкого «У стен подвижного Китая» (1903), позже переизданные под названием «1900. Русские штурмуют Пекин» [4].

Книга «У стен подвижного Китая» состоит из трех частей: Тяньцзинь, Пекин, Мукден, и в этом композиционном членении отражается хронологический порядок передачи военных событий. Однако в романе Шишкина главный герой вступает в русскую армию лишь по итогу взятия фортов Таку, а погибает после штурма Тяньцзиня (т.е. до штурма Пекина), что позволяет нам прийти к выводу, что заимствования в «Письмовнике» ограничиваются лишь первой частью дневника Янчевецкого (и соответствуют хронике военных действий в Тяньцзине). В письмах Владимира фиксируется неприглядная («окопная») сторона локальной войны: жестокость, кровожадная бессмысленность военной стихии, мародерство и хищничество союзников в войне с Поднебесной. С другой стороны, повествователь по возможности старается ухватить нечто человеческое, повседневное и живое в нечеловеческом антураже тихоокеанского конфликта. Кроме описаний быта и регистрации ежедневно осуществляемого насилия («Может, кто-то захочет что-то про нас узнать. Про то, что я сегодня видел» [2, с. 146]), автор обращается к изображению героев, которые открывают и транслируют в произведении гуманистически заряженную культурную тенденцию. В такой роли выступает однополчанин Владимира – Кирилл Глазенап, который в каком-то смысле составляет ядро кросс-культурных мотивов произведения – точку соприкосновения «восточных» и «западных» культурных систем, обретающих в лице петербургского призывника гармоническое соединение.

Кирилл Глазенап, студент, «восторженно влюбленный в язык Конфуция, Ли Бо и Ду Фу» [2, с. 49], проходящий обучение на восточном факультете Петербургского университета, был прикомандирован к полку русской армии в качестве переводчика. Он отличается кабинетной начитанностью, приятельской добротой, энциклопедичностью, едва ли совместимой с войной, на фоне которой развивается его знакомство с главным героем: «Его походный мешок набит книгами, свитками, воззваниями, которые он повсюду подбирает и подносит к самому носу, чтобы прочитать. У него плохое зрение и очки с претолстыми стеклами» [2, с. 49]. Уже в первой сцене Кирилл пытается спасти от солдат храмовые реликвии одной из китайских кумирен: «Там были огромные гонги, и солдаты принялись бить в них большими деревянными молотками. Глазенап бросился отнимать у них молотки. Он объяснял, что не нужно попусту призывать духов и что дракон — символ добра» [2, с. 49]. Единственный носитель ориентализма в стане русского войска, Глазенап не только выполняет функцию медиатора китайской культуры (и вслед за ней – пафоса охранения ее памятников), он заключает в свернутом виде известный конфуцианский нарратив, в высшей степени характерный для китайской культуры. Привлечение образа молодого ученого (специалиста по каллиграфии и восточной культуре) объясняется общественно-культурным значением этой роли в Китае, что закреплено в идиоматическом выражении «шу шэн» (кит. 书生), которое дословно переводится как ‘кабинетный ученый, интеллектуал, книжник’. Фигура студента-восточника, таким образом, укореняется в «восточной сфере», восходя к истории основания конфуцианства и далее – к экзаменационной системе «кэцзюй», которая стала предпосылкой к формированию социальной группы «шу шэн» и послужила впоследствии одной из самых узнаваемых эмблем конфуцианской культуры.

Как известно, конфуцианская философская традиция является многовековым корнем китайской религиозной мысли и по-прежнему занимает положение одной из трех магистральных духовно-философских систем Дальнего Востока (наряду с буддизмом и даосизмом). Оригинальное название учения Конфуция, однако, не содержит указания на имя его основателя и в китайской культуре бытует под именем (дословно) «школы ученых», или «школы образованных людей» [5]. Обозначение конфуцианства, т.е. формообразующей основы китайской культуры как «школы образованных людей» уже само по себе указывает на то, что фигура ученого, олицетворяющая мудрость, знание, играет большую роль в китайском обществе. Кроме того, значение образа ученого увеличилось еще более благодаря системе «кэцзюй», которая мифологизировала фигуру мудреца и наделила его особым архетипическим содержанием.

Кэцзюй – это система экзаменационного (конкурсного) отбора чиновников, осуществлявшаяся посредством сдачи специальных тестов (в частности, требовавших свободного владения конфуцианской классикой). Многочисленная социальная группа «шу шэн», образованная в результате введения новой экзаменационной системы и состоявшая из ученых-чиновников, позже прочно утвердилась и в китайской литературе. Неудивительно, что почтенная фигура книжника стала одним из самых распространенных типов персонажей в классической литературе Китая, в текстах «Западный флигель» (XIII – XIV вв.), «Описание чудесного из кабинета Ляо» (XVII в.), «Неофициальная история конфуцианцев» (XVIII в.). Таким образом Глазенап вводится в китайский контекст, соответствуя одному из самых известных и древних литературных типов китайской письменности.

Нравственная чистота, «библиотечность» и мягкосердечие, которым отличается незлобивый студент-языковед, тоже в полной мере вписываются в конфуцианское учение, морально-этической основой которого «является понятие “жэнь” (кит. 仁), обозначающее гуманность и человеколюбие» [6. с. 101]. Вовлечение Глазенапа в китайский контекст находит развитие также в многочисленных бытовых штрихах, как бы иллюстрирующих глубокую (подчас экзистенциальную) приобщенность студента к китайской культуре. Так, например, одним из культурных индикаторов Китая, растворенных в зарисовке бытовой жизни солдат, является пшеничная водка – ханьшин (бытовое наименование *шаоцзю* от кит. – 烧酒), и она также связывается с Кириллом. Володя неоднократно сообщает в письме возлюбленной о нехватке пресной воды, даже о необходимости пить воду из луж, чтобы не умереть от нестерпимой жажды. Кирилл учит солдат обрабатывать «солоноватую, илистую» воду из реки Пейхо и пить ее, разбавляя с «ханьшином, китайской водкой» [2, с. 49].

Среди подобных мелких репрезентативных знаков китайской культуры следует упомянуть «китайскую подушечку», которую взял с собой на фронт Глазенап. Повествователь замечает, что Кирилл способен заснуть, лишь «положив под голову свою китайскую узорную подушечку, набитую каким-то особым чаем, со специальной дырочкой для уха» [2, с. 64]. Как известно, чай является зарекомендованным указателем китайской культуры и уходит корнями в народный обиход, как и другой элемент традиционного кода – рис («Самые необходимые семь товаров в повседневной жизни: дрова, рис, масло, соль, соя, уксус и чай» – гласит китайская пословица). Нам стоит отметить лишь то, что чайный декокт может быть использован не только как напиток, но и как подушка, и об этом может быть осведомлен только специалист по китайской культуре (носителем которой является Глазенап).

Все это и некоторые другие детали, приводимые Шишкиным мимоходом, составляют наружную поверхность, окрашивающую исторические события в культурный цвет местности, где происходят сражения, и пока не мобилизуют никакого метафизического значения. К ним можно прибавить подробное изображение облачения ихэтуаней и магических талисманов; описания древних строевых обрядов китайских войск; упоминание нескольких случаев из врачебной деятельности Зарембы – полкового врача, который встретился с «инаковым», «алогичным» мышлением уроженцев Тяньцзиня, но все подобные указания на культуру несут лишь стилистическое (факультативное) значение. Другой же род культурологических деталей, касающихся вопросов духа, каллиграфии и метафизического учения о времени и перерождении душ, напрямую сопрягается с магистральными темами романа.

Каллиграфия – «конфуцианский» вариант канцелярской письменной работы, которой занимается Владимир в армейском штабе, составляет предмет страсти Кирилла, который не смог отказаться от китайской письменности даже во время военных действий. Кирилл имеет при себе «четыре сокровища китайского кабинета» (кит. 文房四宝): кисть, тушь, бумагу, тушечницу. В письме Володи читаем: «У него целый набор кисточек. А тушь в брикетиках – палочки, которые он натирает в каменной тушечнице – в лунке с водой. Но бумаги мало, и он часто пишет на доске или холстине, окуная кисточку в простую воду» [2, с. 64]. В китайской культуре «четыре сокровища» обладают символическим содержанием и являются эмблемой «просвещенного человека», в частности потому, что были некогда необходимы для подготовки к экзаменам системы «кэцзюй».

Историко-культурная подоплека, исходя из которой Шишкину удается вплести каллиграфию в сюжет «Письмовника», диктуется семантической нагруженностью начертательного (орнаментального и узорчатого) письма в его творчестве (об этом говорит и ранний программный рассказ «Урок каллиграфии» (1993 г.), и название романа – «Письмовник», которое означает ‘сборник образцов переписки разного рода’). В одном месте Владимир (вероятно, со слов своего товарища) воспроизводит историю развития древневосточной письменности: «Оказывается, древнее письмо начиналось как запись порядка жертвоприношений. Картинки изображали сцены служения с участниками и ритуальной утварью. <…> Собака была собакой, рыба – рыбой, лошадь – лошадью, человек – человеком. И тогда письмо стали специально запутывать, чтобы его могли понять только посвященные. Знаки стали освобождаться от дерева, от солнца, от неба, от реки. Знаки раньше отражали гармонию, всеобщую красоту. Гармония переместилась в писание. Теперь письмо не отражение красоты, но сама красота!» [2, с. 64].

Идейное содержание процесса переписывания, начертания буквенных символов, освободившихся от идеографического контура и первоначального сходства с предметами наличной действительности, восходит к «скрипторскому сюжету» («Петербургских повестей» Н.В. Гоголя и начальных сцен в «Идиоте» Ф.М. Достоевского) и находит косвенное развитие в «вензельной образности» В. Набокова, преемником которого, бесспорно, стал М. Шишкин. В стихотворении «Слава» В. Набоков писал: «Признаюсь хорошо зарифмована ночь // Но под звезды я буквы подставил» и подразумевал под этим «замещением» процесс познания мира через акт письма, т.е. знания достигнутого в результате «наложения» текста на действительность, стратегии в высшей степени характерной для модернистской литературы (также для творчества М. Пруста, О. Мандельштама и прочих). В том же виде исходная стратегия сохраняется и в эстетике М. Шишкина. Володя пишет: «Ты знаешь, это ведь я слепой был. Видел слова, а не сквозь слова. Это как смотреть на оконное стекло, а не на улицу. Все сущее и мимолетное отражает свет. Этот свет проходит через слова, как через стекло. Слова существуют, чтобы пропускать через себя свет» [2, с. 86]. В этом, пожалуй, содержится главная идея произведения: постижение действительности через письмо, познание сути вещей посредством орнаментального (каллиптического) покрытия действительности вязью слов и мотивных рифмовок; и в высшей степени примечательно, что этот мотив сплетается с фигурой каллиграфа-китаеведа, служащего образцовой моделью, сакральной (восточной) вариацией на исходный сюжет переписывания. Закрепление за Глазенапом статуса профессионального каллиграфа, которым, стоит заметить, не обладает его «ученик», безуспешно выводящий иероглифы на штабной бумаге, служит дополнительным ключом в звеньях сакрализации фигуры студента-ученого, которая развивается не только со стороны европейско-византийских ассоциаций (о которых говорит имя «Кирилл» и, в соотнесенности с ним, период средневековой истории, связанный с возвеличением акта переписывания как прямого монастырского служения Богу [7, с. 101]), но и со стороны ориентальных аллюзий, роднящих Глазенапа с конфуцианством и овевающих его священным ореолом, исконным для культуры Китая.

Кирилл Глазенап выступает центром культурофилософских смыслов произведения. Основание его личности, воспитанной в русской среде, видоизменено в результате ассимиляции с культурой Востока – в студенте-каллиграфе противоположные устремления (восточные и западные) примиряются, сходятся в единое целое, и герой становится проводником центральных концептов произведения в их ориентально-экзотическом изводе. Помимо каллиграфии Кирилл является носителем духовно-мистических учений Востока, чьи положения перекликаются с основными философскими проблемами произведения и придают им дополнительную смысловую нюансировку. Среди них главные – идея о взаимосвязи всего сущего, а также идеи, связанные с темами смерти и метемпсихоза.

Идея взаимосвязи всего сущего произносится в нескольких вариациях, как бы «пробующих» тему с разных сторон: сначала – это метафора «зарифмованности» всех элементов действительности (сродни «лесу соответствий» Ш. Бодлера), затем – метафора перспективы с точкой в центре, к которой сходятся все визуальные фрагменты зримого. Третья вариация этой темы приходится на фундаментальную категорию восточных учений «Ци» (кит. 气), связанную с распределением и равновесием энергии в природе: «Живую энергию, которая пронизывает и связывает все вокруг, китайцы называют ци. А влиять на ци можно музыкой. И музыкальными звуками определять насыщенность ци. Раньше, чтобы выяснить, готова ли армия к бою, музыкант становился среди солдат, дул в специальную трубу и по звуку делал свое заключение» [2, с. 64]. Ци – одна из центральных категорий китайской философии, основополагающая для китайской культуры (равноценная понятию *мировой души* в послесократической философии древних греков), становится «метафизической вариацией» на многосоставную идею о всеединстве бытия, которая, как и многие другие идеи в романе Шишкина, обыгрывается в разных формах, концептуализируется с различных ракурсов (культурных, художественных и научных).

Другая тема – тема смерти, протянутая через все пространство произведения, приобретает китайские коннотации через рассказы Кирилла о похоронных обычаях и культе предков в Китае. Накануне штурма Тяньцзиня, бивак, в котором находилась армия коалиции, разбили в окрестностях города, и Владимир заметил холмистые насыпи вокруг лагеря. «Дело в том, – пишет Владимир, – что у них нет кладбища, как у нас, а на каждом поле, обрабатываемом отдельной семьей, непременно отведен уголок предкам. Они мертвых не зарывают, а, наоборот, делают небольшую присыпку на земле, на которую ставят гроб и засыпают его сверху. <...> У них считается, что предки помогают своим внукам» [2, с. 61]. Смерть человека не означает обрыва связи между миром живых и мертвых. В китайском предании души предков пребывают в загробном мире, беспрестанно сообщаясь с миром живых, и между ними нет непреодолимой преграды. Потусторонность в религиозных представлениях китайцев выступала непосредственным продолжением земной жизни: «Обитатели царства теней зависели от живущих и, в свою очередь, могли оказывать им помощь. Души предков слыли естественными патронами рода, и забота о них была святым долгом потомков» [8, с. 101]. Непосредственно с этой идеей связывается размышление Глазенапа о переселении душ: «Вот мы жили раньше, – заявил Кирилл, – в другом мире и в другое время, а проснулись тут и продолжаем жить, ничему не удивляясь, все принимая как данность. А потом еще где-нибудь проснемся» [2, с. 73], а также: «Вот меня не было – и это была не смерть, а что-то другое. А потом меня тоже не будет. И это тоже не будет смерть, а то самое – другое» [2, с. 118]. Владимир, однако, скептически воспринимает выкладки соратника-китаиста, интерпретируя его речь на свой лад, как переселение чужой души в текст (через записывание) и обретение умершим человеком жизни на правах составной части его письма. В то же время повествование «Письмовника» строится на попеременных идеологических колебаниях, и большинство философических утверждений могут быть опровергнуты уже в следующем письме, как случается и со скепсисом Владимира, впоследствии поддающегося мифологическому нарративу о переселении душ, цикличности времени и иллюзорности зримого мира.

В итоге фрагменты китайского быта и восточных верований органически вписываются в сюжет «Письмовника»: «мужская» половина романа обрастает культурологическими подробностями, преломляющими и обогащающими основные метафизические мотивы произведения: темы смерти, времени, гармонии и переселения душ. Предметы китайского обихода (ханьшин, чайные подушки, «четыре сокровища китайского кабинета», бумажные амулеты и проч.), а также ряд аллюзий на практику китайских духовных учений (о Ци, метемпсихозе, древней письменности и конфуцианстве) сосредотачиваются вокруг фигуры Кирилла Глазенапа, которого по праву стоит расценивать как транслятора «китаеведческого» слоя произведения.

Стоит отметить, что фамилия Глазенапа (от прост. *глазенапы*, что значит ‘глаза’ – намек на «претолстые очки героя») была заимствована у мичмана Глазенапа из книги «У стен подвижного Китая» Янчевецкого. Образ Глазенапа был основательно переработан писателем. Глазенап Янчевецкого, воинственный офицер, «командированный с “Дмитрия Донского” для усиления десанта в Тяньцзине» [9, с. 43], является прямой противоположностью героя из романа Шишкина: беспощадность реального прототипа, мичмана, была впоследствии заменена отзывчивой добротой неуклюжего китаиста. Кроме Глазенапа, из инвентаря Янчевецкого Шишкиным был заимствован сюжет про чайную подушку (почти без изменений): «Для сна хозяин постлал на скамейке чистую циновку и положил узорную подушечку, набитую чаем, что очень полезно для глаз, с дырочкой для уха» [9, с. 305] и сцена с кумирней, пересекающаяся с параграфом «В кумирне “Духа огня”», что делалось с определенной целью. Шишкин намеренно подбирал фрагменты, касающиеся китайской культуры, которые смогли бы войти в текст не только в качестве подробности художественного пространства, но и в качестве носителя содержания, отвечающего замыслу произведения как целого. Поэтому конфуцианский дух, которым писатель овеял второстепенного персонажа, превратил фигуру «ученого» в смысловой центр, сосредоточивающий на себе «восточные» смыслы, и послужил вариации и укреплению основных философских тем во многочисленных деталях культуры Китая.

Библиографический список

1. Гримова О.А. *Роман М. Шишкина «Письмовник»: стратегии нелинейности.* Available at: https://gigabaza.ru/doc/25331.html
2. Шишкин М.П. *Письмовник*. Москва: АСТ, 2010.
3. Бавильский С. *Шишкин лес. Достучаться до небес – 10: урок каллиграфии и чистописания в романе Михаила Шишкина «Письмовник»*. Available at: http://www.chaskor.ru/article/shishkin_les_19083
4. Ганин М. *Михаил Шишкин. «Письмовник»*. Available at: http://os.colta.ru/literature/events/details/17894/
5. *Конфуцианство. Электронная библиотека Института философии РАН.* Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/ document/HASH bb6f bae980327d862096bb
6. Долгих О. Конфуцианство: традиция и современность. *Евразийский журнал региональных и политических исследований*. 2003; № Т. 2, № 1: 101 – 110.
7. Баль В.Ю. «Гоголевский текст» в романе М. Шишкина «Письмовник». *Вестник Томского государственного университета*. 2016; Т. 42, № 4: 98 – 113.
8. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. *Мифология. Религия*. Москва: Восточная литература, 2007; Т. 2.
9. Янчевецкий Д.Г. *1900. Русские штурмуют.* Пекин, Москва: Яуза, 2008.

References

1. Grimova O.A. *Roman M. Shishkina «Pis'movnik»: strategii nelinejnosti.* Available at: https://gigabaza.ru/doc/25331.html
2. Shishkin M.P. *Pis'movnik*. Moskva: AST, 2010.
3. Bavil'skij S. *Shishkin les. Dostuchat'sya do nebes – 10: urok kalligrafii i chistopisaniya v romane Mihaila Shishkina «Pis'movnik»*. Available at: http://www.chaskor.ru/article/shishkin_les_19083

4. Ganin M. *Mihail Shishkin. «Pic'movnik»*. Available at: http://os.colta.ru/literature/events/details/17894/
5. *Konfucianstvo. `Elektronnaya biblioteka Instituta filosofii RAN*. Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/ document/HASH bb6f bae980327d862096bb
6. Dolgih O. Konfucianstvo: tradiciya i sovremennost'. *Evrazijskij zhurnal regional'nyh i politicheskih issledovanij*. 2003; № T. 2, № 1: 101 – 110.
7. Bal' V.Yu. «Gogolevskij tekst» v romane M. Shishkina «Pis'movnik». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; T. 42, № 4: 98 – 113.
8. Duhovnaya kul'tura Kitaya: `enciklopediya: v 5 t. *Mifologiya. Religiya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2007; T. 2.
9. Yancheveckij D.G. *1900. Russkie shturmuyut*. Pekin, Moskva: Yauza, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 811.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-443-445

Magomedova S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Arabic Language Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia) E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
Taibova P.T., *student, Linguistics Department of the Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ttaibova0@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE SYNONYMIC GROUP OF ARABIC REMOVAL VERBS. The article presents results of the analysis of the synonymous series of Arabic distance verbs based on the distributive analysis. The lexical meaning of a word is determined on the basis of textbooks developed by both Russian and Arabic authors. The total volume of the corpus of the studied texts is 205 words. Within the framework of the distributive method, the modeling of the lexical meanings of words arising on the basis of the individual meaning of words when they are combined in a linear series, as well as the establishment of the degree of semantic connection between them was carried out according to the model: semantic features (SF1) – the distance verbs of the Arabic language, given in RAD by B.M. Borisov as translation equivalents of the Russian language distance verbs [1]; (SF3) – all the elements of distribution of the distance verbs, identified by us in 205 word tokens; (SF2) – generalized semantic features, by which verbs are grouped into a certain synonymous number and by which the lexical meanings of the Arabic deletion verbs are classified. The aim of the study is to analyze the contexts of the use of the approaching and distance verbs of the Arabic language to determine the maximum range of meanings through the prism of their compatibility in order to establish a synonymous series within the LSG and synonymous dominant.

Key words: **synonymous number, distribution, distributive method, syntagmatic links.**

С.И. Магомедова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sakinat.0111@gmail.com*
П.Т. Таибова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (ДГУ), г. Махачкала, E-mail: ttaibova0@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ УДАЛЕНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

В статье излагаются результаты анализа синонимического ряда глаголов удаления арабского языка на основе дистрибутивного анализа. Лексическое значение слова определяется на материале учебных пособий, разработанных как российскими, так и арабскими авторами. Общий объем корпуса изученных текстов составил 205 словоупотреблений. В рамках дистрибутивного метода моделирование лексических значений слов, возникающих на основе индивидуального значения при их сочетаемости в линейном ряду, а также установление степени семантической связи между ними осуществлено по модели семантические признаки (СП1) – взяты глаголы удаления арабского языка, приведенные в РАС В.М. Борисова в качестве переводных эквивалентов глаголов удаления русского языка [1]; (СП3) – все элементы дистрибуции глаголов удаления, выявленные нами в 205 словоупотреблениях; (СП2) – обобщенные семантические признаки, по которым группируются глаголы в определенный синонимический ряд и классифицируются лексические значения глаголов удаления арабского языка. Цель исследования – проанализировать контексты употребления глаголов приближения и удаления арабского языка для определения максимального спектра значений через призму их сочетаемости с целью установления синонимического ряда внутри ЛСГ и синонимической доминанты.

Ключевые слова: **синонимический ряд, дистрибуция, дистрибутивный метод, синтагматические связи.**

Слову как основной единице лексико-семантической системы присущи два типа структурных отношений – парадигматические и синтагматические. Парадигматические связи представляют собой отношения взаимной противопоставленности между языковыми единицами, относящимися к одной части речи, так или иначе связанными по смыслу, т.е. обладающими общим компонентом значения.

Противопоставление слов по их лексическому содержанию позволяет выделить их семантически общие и отличительные признаки, и на этой основе слова в языке группируются в лексико-семантические группы [2].

Один из видов семантических отношений внутри лексико-семантической группировки является лексическая синонимия. Для синонимии характерно наряду с общностью номинации реалий в конкретном языке дифференциация характеристики обозначаемой реалии разными лексическими средствами языка.

Посредством анализа синонимического ряда выделяется слово, возглавляющее синонимический ряд – доминанта. Значение доминанты входит в значения остальных членов синонимического ряда, оно стилистически нейтральное, синтаксически наиболее свободное и наиболее употребляемое. При исследовании синонимии с точки зрения лексической сочетаемости словом-доминантой в синонимическом ряду служит синоним, сочетательные свойства которого наиболее приближены к сочетательным свойствам всех синонимов в синонимической ряду в целом и семантические свойства которого наиболее нейтральны [3].

Парадигматический аспект характеристики синонимов воплощает сущность этого лексического явления, связь синонимов с другими типами лексических групп. В то время как в синтагматике отражаются как потенциальные, так и реальные условия употребления синонимов.

Во многих определениях синонимов внимание акцентируется на их свойстве взаимозаменяемости, употребления в одном и том же контексте, что обусловлено общими моделями сочетаемости синонимов и возможностью нейтрализации дифференцированных признаков [4; 5].

Несмотря на сочетаемость синонимов и их способность употребляться в одних и тех же контекстах, изучение функционирования синонимов в различных видах текстов доказывает, что в действительности возможность взаимозамены синонимов – явление нечастое. Как отмечает Г.В. Колшанский, «контекст не создает синонимии, а создает, прежде всего, возможность выявления одинаковых значений разных слов в конкретном языковом окружении» [6].

Существенное различие в синтагматике прослеживается между синонимическими рядами разных частей речи, между существительными и глаголами и лексическими группировками, образуемыми ими. Обусловлены эти различия относительной автономностью значений субстантивных лексем, самодостаточностью их значительного числа, а также определенной «смысловой ущемленностью» глагола, детерминированностью его семантики окружением [7].

Особые качества глагольных лексем синонимического ряда проявляются в синтагматических характеристиках синонимов. «Подлинный смысл глагольных лексем раскрывается нередко только в моделях их синтагматического развертывания или расширения» [там же].

Так, употребление членов синонимического ряда «подходить, соответствовать» арабского языка *ناسب/يتناسق – لاءم/لاق* предполагает очерчивание компонентов ситуации: субъекта действия и объекта действия. Например: *يليق بك/إبلانمك* *'Этот цвет тебе подходит (к лицу)'; يتناسق هذا الديوس فستانك الأخضر هذا اللون 'Эта брошь подходит (гармонирует с) к твоему зеленому платью'; هل يناسبك مقاس الفستان 'Платье тебе подходит (твоего размера)?'*.

Практически в любом глагольном синонимическом ряду его члены имеют определенные ограничения в сочетаемости при том, что степень ограниченности и свободы синтагматических связей членов одного синонимического ряда может существенно различаться. Основным синтагматическим параметром глагольных синонимов оказывается их субъектно-объектная или субъектная ориентированность, которая в определенной степени присутствует в характеристике общего значения синонимического ряда.

Ввиду того, что установление синтагматических связей слов связано с исследованием правил сочетаемости языковых единиц в синтаксических конструкциях, в нашей работе мы использовали метод дистрибутивного анализа – исследования того, как сочетаются и встречаются в устной и письменной речи одна языковая единица относительно другой. Данная методика позволяет установить степень семантической связи между членами заданной лексической подсистемы. Исследование слов через призму синтагматических отношений позволяет выявить лексические значения слов, возникающие на основе индивидуального значения слов при их сочетаемости в линейном ряду, т.к. отдель-

ные варианты значения слова реализуются конкретными элементами его дистрибуции. Таким образом, чем больше вариантов лексической сочетаемости исследуемого слова выявляются, тем полнее представляются семантические свойства слова.

В статье рассматриваются глаголы удаления арабского языка, приведенные в РАС В.М. Борисова в качестве переводных эквивалентов глаголов удаления русского языка:

уходить – ذهب، مضى، انصرف، غادر، ترك، هرب، إنقضى، فلت، ولّى، انتقل، انكب، انطلق في،

убежать – هرب، فر، لجأ، شرد، أبق، هاف، فلت، تفلت

уехать – سافر من، غادر (ه)، رحل عن، إرتحل عن، برح (ه)

Для выявления лексических значений данных глаголов по заданной модели нами были зафиксированы из имеющихся источников [8; 9] все те элементы дистрибуции указанных глаголов, которые представляют собой исходные и наиболее конкретные семантические признаки типа СП3. Естественно, что в нашей работе не охвачены все имеющиеся в арабском языке элементы дистрибуции данных глаголов, так как в количественном отношении они образуют открытый класс семантических единиц, и число сочетаний с разными словами у большинства лексем не является конечным.

Эти конкретные признаки объединяются в более обобщенные семантические признаки типа СП2, обладающие общим компонентом значения, и реализуются в текстах в разнообразных группах словоупотреблений.

Полученные данные мы представляем в виде табл., в которой представлены семантические признаки, выявленные в результате исследования упомянутых глаголов в текстах вышеуказанных источников.

Цифры верхнего ряда напротив каждого глагола обозначают частотность зарегистрированных в обследованных текстах словоупотреблений, образуемых заданным словом в данном значении (СП2).

Нижний цифровой ряд обозначает их процентное соотношение ко всей сумме словоупотреблений. Это позволяет определить ту количественную долю, которая приходится на семантический признак в значении конкретного глагола.

Посредством дистрибутивного анализа глаголов удаления арабского языка, переводными эквивалентами которых являются глаголы уходить, убежать, уехать, нами установлены:

А) обобщенные семантические признаки данных глаголов, представленные в табл. как (СП2);

Б) глаголы, образующие синонимический ряд по каждому из выявленных семантических признаков:

1. В значении «перемещение/удаление посредством транспорта» в арабском языке употребительны глаголы سافر، ارتحل، مضى، انطلق، انتقل. Синонимической доминантой является глагол سافر, так как данный семантический признак является наиболее весомым в значении этого глагола, где на него приходится 50 % из всех словоупотреблений в данном значении в обследованных текстах.

Таблица 1

Глаголы удаления	СП2, выраженные в значениях: отправляться / удаляться									
	Перемещение/удаление посредством транспорта	Перемещение/удаление транспортных средств	уезжать/отправляться на дальние расстояния	уходить/отправляться на близкие расстояния	Уходить о времени	Уходить о чувствах (любовь, боль, страх и т.д.)	Убегать/спасаться от кого-либо бегством	Уйти / избежать чего-либо	Убегать/побежать куда-либо 2 Убегать откуда-либо	Пропадать, исчезать (уходить)
رفاس	5 50%		12 20%							
رداغ		3 25%	2 3.3%	2 2%						
لحر			11 18.3%							
لحترا	1 10%		4 6.6%							
رف			1 1.6%						2[1] 100% 1[2] 9%	
أجل									——— 1[2] 9%	
درش			1 1.6%							
تلف							2 66.6%	3 100%		
بهذ			11 18.3%	77 85%	3 50%	2 100%	1			2 67%
مضى	1 10%	6 50%			1 16.6%					
فرصنا			1 3.3%	4 4%						
كرت			7 11.6%	2 2%						
بره							1 33.4%		——— 9[2] 82%	
نقضى					2 33.3%					
ولّى										
نتقل	1 10%	2 17%	6 10%	1 1%						
نكب										
نطلق	2 20%	1 8%	4 6.6%	5 6%						1 33%

2. В значении «перемещение/удаление транспортных средств» употребляются глаголы انتقل، انطلق، مضى، غادر. Доминантой в синонимическом ряду является глагол مضى, так как на него приходится 50% словоупотреблений.

3. Для вербализации значения «уезжать/отправляться на дальние расстояния» используются глаголы سافر، غادر، رحل، ارتحل، فر، شرد، انصرف، ذهب، ترك، انتقل، انطلق. Доминанта – سافر – 20%.

4. Для вербализации значения «уходить/отправляться на близкие расстояния» употребительны глаголы: غادر، ذهب، ترك، انصرف، انتقل، انطلق. Доминанта – ذهب (41,6 %).

5. Понятие «уходить о времени» семантизируется глаголами: ذهب، مضى، أنقضى доминантой среди которых является глагол ذهب (50 %).

6. Семантика понятия «уходить о чувствах (боль, любовь, страх и т.д.) вербализуется только в значении глагола ذهب.

7. В значении «убегать, спасаться от кого-либо бегством» употребляются только два глагола из синонимического ряда «убегать» – هرب وفلت. Доминанта فلت(66,6 %).

8. В значении «убегать откуда-либо» – глаголы هرب، فر، لجأ. Синонимическая доминанта – هرب (82 %).

9. Семантика понятия «убегать, побежать куда-либо» представлена только одним глаголом – فر

10. Понятие «пропадать, исчезать» представлено двумя глаголами – ذهب и انطلق. Синонимическая доминанта – ذهب (67 %).

Данный метод позволяет вычислить степень семантической связи между значениями слов, определить семантический объем лексической единицы, проанализировать структуру рассматриваемой синонимической группы. Например, мы определили, что в синонимическом ряду глаголов с общим компонентом значения «уехать» наибольшая семантическая связь наблюдается между глаголами سافر и ارتحل, которые взаимозаменяемы в значениях «перемещение/удаление посредством транспорта», «уезжать/отправляться на дальние расстояния». Установлено также, что семантика данных глаголов имеет общий компонент значения с глаголами из синонимического ряда «уходить»: انتقل иانطلق в тех же контекстах.

Библиографический список

1. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1981
2. Иванова В.А. *Антонимия в системе языка*. Кишинев: Штиинца, 1982.
3. Бережан С.Г. *Семантическая эквивалентность лексических единиц*. Кишинев: Штиинца, 1973.
4. Новиков Л.А. Семантическое поле. *Русский язык*: *энциклопедия*. Москва, 1997: 458 – 459.
5. Шмелев Д.Н. *Лексика. Современный русский язык*. Москва: Просвещение, 1977.
6. Колшанский Г.В. О природе контекста. *Вопросы языкознания*. Москва, 1959: 47 – 49.
7. Кубрякова Е.С. *Части речи в ономасеологическом аспекте*. Москва: Наука, 1978: 115.
8. Лебедев В.В., Тюрева Л.С. *Практический курс арабского литературного языка*. Москва, 2006.
9. العربية للناشئين. المملكة العربية: ١٩٧٣.

References

1. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1981
2. Ivanova V.A. *Antonimiya v sisteme yazyka*. Kishinev: Shtiinca, 1982.
3. Berezhan S.G. *Semanticheskaya `ekvivalentnost' leksicheskih edinic*. Kishinev: Shtiinca, 1973.
4. Novikov L.A. Semanticheskoe pole. *Russkij yazyk*: *`enciklopediya*. Moskva, 1997: 458 – 459.
5. Shmelev D.N. *Leksika*. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
6. Kolshanskiĭ G.V. O prirode konteksta. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva, 1959: 47 – 49.
7. Kubryakova E.S. *Chasti rechi v onomaseologicheskom aspekte*. Moskva: Nauka, 1978: 115.
8. Lebedev V.V., Tyureva L.S. *Prakticheskij kurs arabskogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 2006.
9. العربية للناشئين. المملكة العربية: ١٩٧٣.

Статья поступила в редакцию 30.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-445-447

***Manskova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: manskova79@gmail.com*

MEDIA IMAGE OF THE PRISONER AND THE PENITENTIARY SYSTEM IN THE MODERN RUSSIAN MEDIA. The article is dealing with analysis of prison issues representation in the modern Russian media. During last decade, the social and political changes have been actualizing the discussions related to the Russian penitentiary system. However, this attention is primarily associated with high-profile "political cases", beyond the scope of a close analysis, the question remains how systematically the problems of prison reality, the protection of prisoners' rights are discussed in the media, what media image of the prisoner is constructed by the media and how it affects the adaptation after imprisonment. The researcher conducts a content analysis of media and citizen journalism materials for 2019 – 2020, which allow to determine the interest level of different types of media to the problems of prison reality, the degree of inclusion of this topic in the agenda-setting, as well as to assess the media image of the prisoner and the penitentiary system of Russia.

Key words: **media image, penitentiary system, prisoner, media, citizen journalism.**

***Е.А. Манскова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: manskova79@gmail.com*

МЕДИАОБРАЗ ЗАКЛЮЧЁННОГО И ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СМИ

Статья посвящена анализу репрезентации тюремной проблематики в современном российском медиапространстве. Социально-политические изменения последнего десятилетия актуализировали дискуссии, связанные с пенитенциарной системой страны. Однако внимание это связано в первую очередь с громкими «политическими делами», за рамками глубокого анализа остаётся вопрос: насколько системно обсуждаются в медийном поле проблемы тюремной действительности, защиты прав заключённых, какой образ арестанта конструируют СМИ, как он влияет на адаптацию после заключения? В данном исследовании проведён контент-анализ материалов СМИ и гражданской журналистики за 2019 – 2020 годы, который позволил определить уровень интереса разного типа медиаканалов к проблемам тюремной действительности, степень включения данной темы в повестку дня, а также дать оценку медиаобразу заключённого и пенитенциарной системы России.

Ключевые слова: **медиаобраз, пенитенциарная система, заключённый, средства массовой информации, гражданская журналистика.**

Социальная и политическая ситуация в России 2010-х годов вновь актуализировала тюремную проблематику. Самые заметные литературные произведения этого периода переосмысляют советский «лагерный опыт» XX века. А современная публицистика отмечена целой серией мемуаров знаменитых заключённых и защитников их прав: в 2008 году журналистка Ольга Романова издает книгу «Русь сидящая», в 2013 году выходит роман Михаила Ходорковского «Тюремные люди», книгу «3½. С арестантским уважением и братским теплом» публикует в 2018 году Олег Навальный. И если в литературном дискурсе мы видим традиционный для последнего века образ человека, столкнувшегося с репрессивной машиной, то в медиапространстве определение репрезентации современной тюремной действительности затруднено и требует дополнительного исследования.

Работы, посвящённые изучению медиаобраза тюремного заключения в современной России немногочисленны. Авторы, изучающие репрезентацию пенитенциарной проблематики в медиапространстве, отмечают, что именно СМИ являются «основным источником мифологем, связанных с тюремной тематикой»,

но её «серьезное изучение не проводится» [1, с. 86], в то время как около 56% бывших осуждённых совершает рецидив и возвращается за решётку [2]. Причины видят, в том числе, в отсутствии интереса политиков к тем, кто лишён права голоса и не может участвовать в выборах. И.Г. Ясавеев провёл анализ сообщений Первого канала о местах лишения свободы и заключённых в России с 2006 по 2008 год и пришёл к выводу о том, что «в новостях постоянно воспроизводится и поддерживается стереотип, согласно которому заключенные – это «чужие» в культурном отношении люди, они постоянно помышляют о побеге и опасны для окружающих, и который подкрепляют столь распространенные в России репрессивные установки в отношении правонарушителей («вор должен сидеть в тюрьме»)» [3, с. 66].

С 2010 года в России наблюдается постепенное снижение числа заключённых, однако изменились социально-политические установки государства после событий на Болотной площади и активизации протестного движения, а с ним – и ужесточений ответственности за участие в митингах в медиадискурс вернулось понятие «политический заключённый». А тема тюрьмы стала активным полем исследования для гражданской журналистики: вышли фильмы-расследования Ирины Шихман (канал «А поговорить?»), Алексея Пивоварова (канал «Редакция») и др. Они продолжают традиционную для русской литературы проблематику «маленького человека и репрессивной машины». Однако медиаобраз пенитенциарной системы и заключённого в российских СМИ выглядит не так однозначно и требует уточнения, что и стало целью данного исследования. Его эмпирическую базу составил контент с 1.04.2019 по 25.04.2020 аудиторно самых массовых федеральных телеканалов «Россия 1», «Россия 24» и «Первого канала», сегмента качественных аналитических изданий «Коммерсант», «Ведомости», представляющих альтернативную государственным СМИ повестку дня изданий «Новая газета» и «ОВД-инфо», портала гражданской журналистики «Батенька, да вы трансформер». Методологически основу исследования составил контент-анализ, использованы сравнительно-типологический, системный и семиотический подходы.

Одного определения понятия *медиаобраз* в научном дискурсе не установлено. В данной работе мы будем опираться на определение Ю.Н. Драчевой образа в медиа, «который транслируется («проговаривается») через медиа, а существует в массовой коммуникации (причем в разных ее формах – сфере образования, религии, пропаганды, в массовой культуре, массовых акциях, рекламе)» [4, с. 136]. В зарубежной научной литературе его аналог – английский термин *media image*, его общее содержание можно передать буквально как «опосредованные медиавпечатления и суждения о людях и событиях» [5, с. 208].

Объективную картину проблем пенитенциарной системы России представляют в СМИ доклады общественных организаций, но данные эти единичны. По сообщению Интарфакса за 3 октября 2019 года наше государство находилось на первом в Европе месте по числу заключенных на 100 тыс. жителей. Эксперты общероссийского гражданского форума (ОГФ) подготовили доклад, где речь идет о реформе тюрем России. Помимо этого, эксперты отмечают, что и бюджет, затрачиваемый на обеспечение мест заключения, крупнейший в Европе. В докладе также обсуждалась серьезная проблема социальной адаптации людей после выхода из мест лишения свободы, заключённый аналитиками представлен как часть социума, которого государственная система не поддерживает [6].

Одновременно в общем потоке информационного контента государственных СМИ образ заключённого – это исключительно преступник, обычно нераскаявшийся, его наказание заслужено. Случаи ошибок правосудия не рассматриваются, как и проблемы тюремного заключения. Визуально образ конструируется через стереотипные иконические знаки-ограничения: решётка, колючая проволока, закрывающиеся двери, руки сложенные за спиной. На сайте «Первого канала» за год было опубликовано всего 7 новостей о заключённых (поиск осуществлялся с помощью автоматической сортировки по тегам). Но все эти новости не рассматривали быт, проблемы прав заключённых и их адаптации. Превалирует тема наказания, отбираются только громкие преступления. Аналогичную картину демонстрирует контент «России-24». Из общего числа однотипных материалов можно выделить лишь сюжет с заголовком «Российским заключенным предложили заработать». Его анализ показал доминирование одной точки зрения и одного ракурса темы: оплачиваемый труд заключённых принесёт пользу и самим заключённым, и всей пенитенциарной системе государства [7]. Стоит отметить, что «Первый канал» и «Россия-24» активно включают в выпуски новостей небольшие сюжеты о проблемах зарубежной системы наказаний, особенно США, которые занимают первое место в мире по доле заключённых на 100 тысяч населения. Примеры заголовков материалов на эту тему: «Алла Бут встречается с мужем в американской тюрьме», «Десятки заключенных бежали из тюрьмы в Эквадоре», «Принято решение ликвидировать одну из самых жестоких тюрем мира (в Нью-Йорке)», «В Джорджии насильника, отбывающего пожизненный срок, по ошибке выпустили из тюрьмы». Создается общая медийная картина, которую можно охарактеризовать так: пенитенциарная система США и ряда других стран испытывает серьёзные проблемы, российская система работает в установленном порядке. Защита прав заключённых, их быт, отношения в колониях между осуждёнными и с представителями ФСИН не включаются в повестку дня.

Другой медиаобраз представлен в информационной повестке «Новой газеты». За период с 1.04.2019 по 25.04.2020 был выпущен 181 материал о заключенных в России. Полностью удовлетворяют параметрам поиска 80 публикаций (не относятся к другим странам и не рассказывают об истории вопроса). Большой блок представлен проблемными аналитическими материалами о пенитенциарной системе России, которые содержат разные мнения. Рассказывая о ситуации с коронавирусной инфекцией, автор одного из материалов не просто даёт цифры заболевших, а анализирует возможные последствия. Материал озаглавлен так: «Будет мягче? Как коронавирус изменит отношение к тюремному заключению в России». В нём можно найти и обращение к историческому опыту, приводится факт из работы Мишеля Фуко «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы»: «Эпидемии чумы в XVII и XVIII столетиях способствовали развитию тюремного дисциплинарного механизма. Если проказа породила исключение, то чума – практики строгого пространственного разделения и надзора [8]». Аналитический подход даёт возможность читателю получить наиболее полную информацию о состоянии пенитенциарной системы в период пандемии.

Еще одна проблемная публикация «Новой» озаглавлена так: «Закон «о фейках» стал ловушкой для журналистов, или почему так сложно писать о вирусе в тюрьме». В статье Вера Челищева при участии Андрея Карева поднимают проблему возможного массового распространения коронавируса в колониях и невозможности собрать полные достоверные данные в силу информационной закрытости системы [9].

В целом пенитенциарная система России в материалах «Новой газеты» представлена как система подавления, система закрытая, игнорирующая права человека, требующая реформы и общественного контроля.

Ведущие деловые издания России, такие как «Ведомости» и «Коммерсант», которые, несмотря на потерю независимой позиции, продолжают удерживать статус «качественной прессы», также включают в повестку дня проблематику тюремного заключения. На портале «Ведомостей» за последний год вышел 31 материал, 8 из них посвящены теме защиты прав заключённых. В статье «Как вылечить российскую тюрьму» социолог Элла Панеях говорит о том, что большая часть проблем пенитенциарной системы лежит за пределами самих тюрем. Автор утверждает, что реформой ФСИН ничего не изменить: вся проблема в применяемых практиках силовых органов, судов, поведении законодателей» [10]. Четырьмя днями позже «Ведомости» размещают в отделе «Мнения» аналитический материал криминолога Владимира Кудрявцева о том, почему появление в России частных СИЗО не решит «тюремного вопроса».

В издании «Коммерсантъ» по тегам и ключевым словам за обозначенный период на сайте размещена 31 публикация, 16 материалов касаются либо общемировой пенитенциарной практики, либо систем конкретных государств. К проблемам отечественной системы наиболее часто обращались в период начала пандемии. Один из таких материалов рассказывает о требованиях правозащитников публично рассказать о мерах борьбы с распространением коронавирусной инфекции в местах лишения свободы: фонд «Общественный вердикт» призывает как можно скорее «сократить число заключенных», использовав для этого амнистию к 75-летию Победы в ВОВ» [11]. Публикация имеет исключительно информационный характер. Итак, анализ деловых изданий показал имплицитное представление медиаобраза заключённого и пенитенциарной системы, предполагается, что читатель сам представляет себе сложности тюремного быта, а задача изданий – вести дискуссию и включать в повестку дня вопросы решения всем известных проблем.

Эксплицитный негативный медиаобраз системы ФСИН представлен в специализированных изданиях, таких как «ОВД-Инфо». Здесь за год было размещено 10 материалов на заданную тему. Среди них 5 статей, 3 экспресс-новости, 1 интервью и 1 спецпроект. К примеру, в статье «Пытки и ФСБ: письмо фигуранта «дела АБТО» из колонии» поднимается проблема общей правовой неграмотности заключённых и, как следствие, их неспособности защищать свои права» [12].

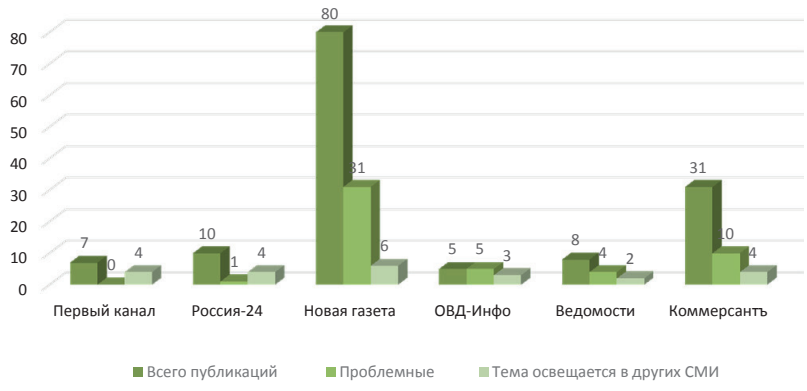


Рис. 1. Распределение публикаций СМИ о пенитенциарной системе России в период с 01.04.2019 по 25.04.2020

Отдельно стоит отметить группу очерковых материалов, в которых медиаобраз заключённого создаётся по «литературным» канонам. Это история человека с его противоречиями, эмоциями, бытом, отношениями. К примеру, самиздат «Батенька, да вы трансформер» предлагает читателям реальные истории заключённых: рассказывает о любовных отношениях, жизни беременных и молодых матерей за решёткой, о трудностях адаптации освобождённых. Образ заключённого в этих материалах противоречив, конструируется по миметическому принципу: преступление не нивелируется тюремными проблемами, но нет репрезентации «чужого», «злодея», нет презрения. Таким подходом отличаются материалы и журналистов-блогеров.

Таким образом, в современном российском медиапространстве существует несколько подходов к освещению тюремной проблематики, и в зависимости от типа издания представлены разные медиаобразы пенитенциарной системы и российского заключённого. Государственные СМИ с ярко выраженными пропагандистскими задачами редко включают в повестку дня репортажи и проблемные материалы о состоянии учреждений ФСИН и условиях содержания в них, медиаобраз заключённого ограничивается формулой антигероя, отбор информационных поводов – громкими уголовными делами. Репрезентация медиаобраза системы наказания в качественной деловой прессе имеет имплицитный характер, её негативная оценка скрыта, предполагается, что аудитория изданий имеет своё представление о проблемах системы, на первый план выходит дискуссия о путях реформирования. Эксплицитный негативный характер имеет медиаобраз системы наказания, представленный в оппозиционных изданиях: тюрьма – это закрытое пространство «своего закона», пространство не просто наказания, но и насилия, как морального, так и физического, негативные коннотации переданы через конфликт человека и системы. По принципу мимезиса конструируются медиаобразы заключённых в гражданской журналистике: через детали и реалии быта, истории жизни заключённых. Единого медиаобраза системы наказания в информационном пространстве России не прослеживается, для формирования наиболее объективной картины тюремной действительности реципиенту необходимо обращение к разным типам источников. Стереотипным, и это общая характеристика конструктов всех типов публикаций, остаётся репрезентация пенитенциарной системы как пространства, живущего по своим внутренним законам, опирающимся на принципы унижения и подавления.

Библиографический список

1. Касамара В.А., Сорокина А.А. Политические взгляды российских заключенных. *Общественные науки и современность*. 2013; № 6: 85 – 94.
2. Татаренкова Д.С. *Средства массовой информации как фактор социальной реабилитации осужденных*. Диссертация … ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 2015.
3. Драчева Ю.Н. Понятие медиаобраза и его описание в языковедческом и неязыковедческом аспектах. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2019; № 2 (89): 134 – 146.
4. Ясавеев И.Г. «Сижу за решеткой»: медиаобразы российских заключенных. *Журнал исследования социальной политики*. 2010; № 1: 53 – 68.
5. Danesi M. *Dictionary of media and communications.* New York: M. E. Sharpe, 2009.
6. Эксперты признали Россию лидером в Европе по числу заключенных. *Интерфакс: информационный портал.* Available at: https://www.interfax.ru/russia/678961
7. Российским заключенным предложили заработать. *Вести.ру: информационный портал.* Available at: https://www.vesti.ru/videos/show/vid/823875/#
8. Ясавеев И.Г. Будет мягче? Как коронавирус изменит отношение к тюремному заключению в России. *Новая газета.ру: информационный портал.* Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/22/85044-budet-myagche
9. Челищева В. Закон «о фейках» стал ловушкой для журналистов, или Почему так сложно писать о вирусе в тюрьме. *Новая газета.ру: информационный портал.* Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/23/85070-zakon-o-feykah-stal-lovushkoy-dlya-zhurnalistov.
10. Панеях Э. Как вылечить российскую тюрьму. *Ведомости.ру: информационный портал.* Available at: https://www.vedomosti.ru/opinion/columns/2019/10/10/813324-vilechit-rossiiskuyu-tyurmu
11. Век вируса не видать. *Коммерсант.ру: информационный портал.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4300073
12. «Пытки и ФСБ»: письмо фигуранта «дела АБТО» из колонии. *ОВД-Инфо: портал мониторинга политических преследований.* Available at: https://ovdinfo.org/articles/2019/07/03/pytki-i-fsb-pismo-figuranta-dela-abto-iz-kolonii

References

1. Kasamara V.A., Sorokina A.A. Politicheskie vzglyady rossijskih zaklyuchennyh. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2013; № 6: 85 – 94.
2. Tatarenkova D.S. *Sredstva massovoj informacii kak faktor social'noj reabilitacii osuzhdennyh.* Dissertaciya … uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
3. Dracheva Yu.N. Ponyatie mediaobraza i ego opisanie v yazykovedcheskom i neyazykovedcheskom aspektah. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 2 (89): 134 – 146.
4. Yasaveev I.G. «Sizhu za reshetkoj»: mediaobrazy rossijskih zaklyuchennyh. *Zhurnal issledovaniya social'noj politiki*. 2010; № 1: 53 – 68.
5. Danesi M. *Dictionary of media and communications.* New York: M. E. Sharpe, 2009.
6. `Eksperty priznali Rossiyu liderom v Evrope po chislu zaklyuchennyh. *Interfaks: informacionnyj portal.* Available at: https://www.interfax.ru/russia/678961
7. Rossijskim zaklyuchennym predlozhili zarabotat'. *Vesti.ru: informacionnyj portal*. Available at: https://www.vesti.ru/videos/show/vid/823875/
8. Yasaveev I.G. Budet myagche? Kak koronavirus izmenit otnoshenie k tyuremnomu zaklyucheniyu v Rossii. *Novaya gazeta.ru: informacionnyj portal.* Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/22/85044-budet-myagche
9. Chelischeva V. Zakon «o fejkah» stal lovushkoj dlya zhurnalistov, ili Pochemu tak slozhno pisat' o viruse v tyur'me. *Novaya gazeta.ru: informacionnyj portal.* Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/23/85070-zakon-o-feykah-stal-lovushkoy-dlya-zhurnalistov
10. Paneyah `E. Kak vylechit' rossijskuyu tyur'mu. *Vedomosti.ru: informacionnyj portal.* Available at: https://www.vedomosti.ru/opinion/columns/2019/10/10/813324-vilechit-rossiiskuyu-tyurmu
11. Vek virusa ne vidat'. *Kommersant.ru: informacionnyj portal.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/4300073
12. «Pytki i FSB»: pis'mo figuranta «dela ABTO» iz kolonii. *OVD-Info: portal monitoringa politicheskih presledovanij.* Available at: https://ovdinfo.org/articles/2019/07/03/pytki-i-fsb-pismo-figuranta-dela-abto-iz-kolonii

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 81.367 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-447-449

Gasanova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: gas.marina@mail.ru
Salimgereeva N.A., *MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nurisha001@mail.ru

CONCEPT "CHILD" IN THE AVARA PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD. The article provides a linguoculturological analysis of Avar paremiological units representing the concept "child", description of various family relationships associated with this concept. The work presents typical models of behavior, revealed from proverbs and sayings, which makes it possible to identify the ethnocultural and socio-historical experience of Dagestan life, its way and system of values. The authors conclude that the linguist analysis of the representation of the concept "child" in the paremiological picture of the world of the Avar language allows to reveal the rich system of values of the Avars. The research allows to more fully reveal the national specifics of the paremiological picture of the Avar people.

Key words: **concept, child, paremiological picture of the world, Avar language, proverbs and sayings.**

М.А. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: gas.marina@mail.ru
Н.А. Салимгереева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: nurisha001@mail.ru

КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В АВАРСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье проводится лингвокультурологический анализ аварских паремиологических единиц, репрезентирующих концепт «ребенок»; описывается разнообразие семейных отношений, связанных с данным концептом; дается характеристика прототипических ситуаций, представленных в пословицах и поговорках, что позволяет на основе лингвокультурологического анализа выявить этнокультурный, культурно- и социально-исторический опыт жизни дагестанской семьи, ее уклад и представить систему ценностей в целом. Это, в свою очередь, способствует более полному раскрытию национальной специфики паремиологической картины данного народа.

Ключевые слова: **концепт, ребенок, паремиологическая картина мира, аварский язык, пословицы и поговорки.**

В современном языкознании наблюдается тенденция к междисциплинарным исследованиям, связующим элементом которых выступает *концепт*. Понятие «концепт» – одно из ключевых в лингвокультурологии. Изучение национально-культурных особенностей языкового сознания является основной проблемой концептуального исследования. Теоретическое обоснование концепта мы находим в работах, ставших уже классическими: Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования», где он говорит о том, что «народная поэзия – неотъемлемая часть национальной культуры, а концепт – это сгусток культуры в сознании человека» [1]; Д.С. Лихачева «Концептосфера русского языка», в которой автор подчеркивает, что «концепт – «алгебраическое» выражение значения, которым мы описываем в своей письменной и устной речи» [2]; С.А. Аскольдова «Концепт и слово», где автор отмечает, концепт – это «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [3] и др.

Таким образом, можно сказать, что концепт структурирует знания о мире и отражает национальную специфику его деления. Под термином «концепт» мы понимаем операционную единицу мышления как метод и результат количественного определения и категоризации знания, поскольку ее объектом являются ментальные сущности признакового характера, формирование которых во многом определяется формой абстракции, модель которой задается самим концептом. Из этого можно сделать вывод, что он не только описывает свой объект, но и создает его.

В данной работе дается лингвокультурологическое описание аварского пословичного материала, актуализирующего представление о ребенке, его месте в концептосфере «семья/дом».

Паремиологический фонд языка является главным источником и носителем национально-культурной информации, в нем заключены представления этноса о мифах, обычаях, ритуалах и обрядах, предпочтениях и привычках, морали и поведении. В аварском языке пословица обозначается словом «кици», что означает «старинное отцовское наследие». Дагестанский поэт Расул Гамзатов в своем стихотворении «Старые горцы» указывает на любовь аварского народа к пословицам и поговоркам:

Т1ингъилъеги къулун,	В горах старик седоволосый,
Бицараб рагӏи,	Что ходит в шубе круглый год,
Бегӏераб кицилъун,	Так подковать умеет слово,
Кибего уне.	Что в мир **пословица** войдет.

В пословицах и поговорках также отразился опыт хозяйствования, этические нормы, взаимоотношения людей. Большой пласт паремиологических единиц является сакральным для семейной структуры, представляя все различные типы семейных связей: супружеские отношения, отношения с детьми.

Концепт *ребенок* характеризуется высокой частотностью языковой маркировки в паремиологической картине мира, где представлены все этапы жизни ребенка: рождение, воспитание, взросление и семейные отношения. Аварские пословицы и поговорки отражают универсальные и специфические преставления о детях.

Анализ языкового материала, корпус которого составил свыше 300 единиц [4], показал, что все многообразие можно свести к следующим прототипическим ситуациям:

1. Отношение к ребенку. В пословицах и поговорках подчеркивается, что семья без детей неполноценна. Дети наполняют жизнь смыслом. Рождение ребенка – это дар свыше. Существует давняя дагестанская традиция, согласно которой того, кто сообщает радостную весть о рождении ребенка, щедро вознаграждают. В честь рождения устраивают особый праздник (*мавлид*), во время которого читают *Коран* и нарекают новорожденного. В дом собираются родственники и соседи с поздравлениями и подарками. Поэтому в аварских пословицах и поговорках бездетность оценивается негативно: *Лъимал гьечӏеб гӏумру – бакъ гьечӏеб рагӏад.* – «Жизнь без детей подобна тени без солнца». *Лъимал гьаричӏев херав чи – кьалбал гурараб гъвет!.* – «Бездетный старик подобен дереву без корней». *Лъимал гьечӏеб рукъ – лъим бегараб гьобо.* – «Дом без детей – сломанная мельница». При этом подчеркивается, что растить детей – это ответственность и тяжелый труд, полный переживаний и тревог. Это своего рода «плата» за право быть родителями: *Лъимал гьоркьоб гьечӏеб ригьин биххи – оц-гӏакаялъул даран биххи. Лъимал гьоркьор ругеб ригьин биххи – бащдаб къиямасеб къо.* – «Расторгнуть бездетный брак то же самое, что расторгнуть обычную рыночную сделку. Расторгнуть брак с детьми, сродни концу света». *Лъимал гьечӏесе – цо ургъел, ругесе – нусго ургъел.* – «У бездетного одна тревога, у кого есть дети – сто тревог». *Лъимал гӏечӏого, эбел-эмен ургъалилъе кколарелила.* – «Нет тревог у бездетных родителей». *Лъимал гьечӏесе – цо ургъел, ругесе – нусго ургъел.* – «Без детей одна забота, с детьми – сто забот». *Лъимал гьаричӏесда рокьи лъалареб, лъимал гьечӏесда рухӏел лъалареб.* – «Не постигнет истинной любви бездетный, и он же не постигнет истинной боли».

2. Отношение матери к ребенку. Матери отводится ключевая роль в воспитании детей. В паремиях репрезентируется любовь, забота и тепло матери к своему ребенку. У аварцев образ *матери* наделяется только положительными качествами: *Эбел ракӏ-ракӏалъ гӏодулей, хутӏарал ххвалие гӏодулел.* – «У матери за дитя сердце плачет, а остальные притворяются». *Алжан улбузул хӏамӏазда гъоркьила буклунеб.* – «Рай под ногами матерей».

Главным для матери, смыслом жизни являются ее дети. Родительская любовь и ласка матери не сравнится ни с чем. Мать поможет и поддержит ребенка во всем, она рядом и в горе, и в радости: *Эбелалъул ракӏ лъималазда лъалебани, гьей егараб бакӏалда тӏад квер бахъун гурони, кьижилароанила.* – «Если дети знали бы сердце матери, то не ложились бы спать, пока не коснуться места, где спит мать». *Лъималазе гӏоло эбел цӏадаеги кӏанцӏулейила.* – «Ради детей мать готова в огонь прыгнуть». *Пужрукъалъ тӏанчӏазда абулебила: нуж бищунго хӏеренал, хӏули гӏадал тамахал.* – «Ёж своим детям говорит: вы мои нежные, мягкие, как пёрышки (таким образом реализуется признак «свой ребенок – самый лучший»). *Лъимадул бетӏер унтани, эбелалъул ракӏунтулебила* – «Если у ребёнка заболит голова, у матери заболит сердце». *Лъималазул щиб унтаниги, цадахъ эбелалъул ракӏгийила унтулеб.* – «Что бы у детей ни болело, начинает болеть материнское сердце». У аварцев есть народная песня «*Огь эбелалъул ракӏ»,* в которой поется о сыне, ради девушки вырвавшем материнское сердце. По пути он спотыкается и падает, а материнское сердце спрашивает: «Не больно ли тебе, сын?». Так безгранична и всепрощающа материнская любовь. Поэтому в паремиях указывается важность правильного выбора спутницы жизни, будущей матери своих детей: *Чӏужу гӏакъилай яче: гӏадалаб гӏанкӏуялъ цӏодораб хоно гьабуларо.* – «Жену возьми умную: глупая курица умное яйцо не снесет» (вторая мотивирующая часть паремии строится на зооморфной метафоре). Если мать отвечает за быт, ей отводятся хозяйственные функции, то отец в ответе за семейные ценности, уклад и порядок в семье. Отец – кормилец, и он ответственен за свою семью: *Гучги жанги жо гуро, жанив даци гьечӏони.* – «Сила и мир ничего не стоит, если нет отца».

3. Отношение к сыну и к дочери. Как показал анализ паремиологического материала, рождение сына является гордостью и радостью для родителей, рождение дочери – повод для беспокойства. В пословицах чаще используется компонент «сын», который наделяется положительной коннотацией, так как сын – помощник в хозяйстве и наследник. Например, согласно обычаю, когда в семье рождается сын, то отец приносит в жертву двух баранов, если же дочь, то одного. Подтверждается более высокий социальный статус сына следующими паремиями: *Вас гьечӏеб рукъ хӏуби гьечӏеб рагъи.* – «Семья, где нет сына, это дом без столба». *Вас гьавурай эбелалъ абулебила: вас жинца гьавуравила; яс гьаюрай эбелалъ абулебила: Аллагьасул къадарилан.* – «Женщина, которая родила сына, говорит, что это она родила сына, а женщина, которая родила дочь, – на всё воля Аллаха». *Гьавизеги вас лъиклав, росонибги ролъ лъиклаб.* – «Родить лучше мальчика, иметь в амбаре лучше пшеницу».

Таким образом, реализуется признак, что сын и дочь – это разное воспитание и разные судьбы. В дагестанской культуре дочь, выйдя замуж, становится «чужой», поэтому ее называют «камнем для чужой стены» [5]: *Васас лъади ячиндал гьетӏараб эбелалъул муғъ, яс росасе индал битӏарабила.* – «Спина матери, искривленная после рождения сына, выпрямилась, выдав дочь замуж» (т.е. снимается ответственность за дочь и перекладывается на плечи мужа). Такое отношение «свои – чужие» распространяется и на детей сына и дочери: *Васасул лъималаз нилъеран абулебила, ясалъул лъималаз нижеран абулебила.* – «Сына дети скажут «наше» всё, дочери дети скажут – «их». Но встречаются паремиологические высказывания, в которых декларируется равное отношение к дочери и сыну: *Квешав васасдаса лъиклай ясго лъикӏ* – «Хорошая дочь лучше блудного сына». *Вас гьечӏого, кавуги хутӏугеги, яс гьечӏого, эбелги хутӏугеги.* – «Пусть без сына не останется очаг, пусть без дочери не останется мать». *Васал тараб тахги бихьичӏо, ясал рехараб кӏкӏалги бихьичӏо.* – «Не видела трона, где восседают все сыновья, и не видела ущелья, куда кидают всех девочек» (= нельзя в семье различать девочку и мальчика).

За воспитание дочери отвечает мать, за сына – отец: *Вас инсуда реллъаравила лъугьунев, яс эбелалда реллъарайила лъугьуней.* – «Сын становится похо-

жим на отца, дочь – на мать». Менталитет дагестанцев связывает домашний очаг в основном с образом женщины, хранительницы очага. Рядом с женщиной-матерью может находиться дочь и маленький сын, но не подросток и юноша». Поэтому, какая бы не была дочь, она во всем будет похожа на свою мать: *Бачил жаваб – гIакдаца.* – «За телёнка отвечает корова» [= за дочь в ответе мать], *Эбел йихьун, яс йосе, мицIир бихьун, ххам босе.* – «Когда берёшь жену, смотри на её мать, когда покупаешь материал, смотри на качество».

В следующей паремии представлена особая связь матери и дочери, которая строится на сравнении, как правило, сложных отношений со свекровью: *Эбелги-ясги расаги гIункIкIги, нусги якьадги – ракьаги нусги.* – «Мама с дочкой как корыто с мышью, а свекровь со снохой как кость и нож». Нет ничего сильнее кровных уз, это подчеркивается путем противопоставления сына и зятя, дочери и невестки: *Дурцасул вас лъугьинчIев, нусалъул яс лъугьинчIей.* – «Зять сыном не станет, сноха дочерью не станет». Аварцы указывают на то, что только богатство жениха не принесет счастья в семейной жизни, поэтому, выдавая дочь замуж, нельзя руководствоваться корыстью и материальной выгодой: *БоцIи бугев чийилан, чи гуресе яс кьоге.* – «Из-за богатства не выдавай дочь за подлеца»; *Кето хIалакъасеги хIама кьариясеги яс кьоге.* – «Не выдавай дочь замуж за того, у кого кошка худая и осёл толстый».

Паремиологическая картина мира содержит большую группу пословиц и поговорок инструктивного характера: *ГIедал яс росасе кье: яс йиго цIорол цIараГI.* – «Выдавай дочку замуж вовремя: дочь – стеклянная посуда». *Васасе ригьин, лъидаго гьикъичIого, гьабе, ясалъе ригьин, нусгоясда гьикъичIого, гьабуге.* – «Сына жени, никого не спросив, а дочку, не спросив сотни людей, не выдавай». *Васасе яс яче, хурзал рачунге.* – «Сына жени на девушке, а не на поле». *Лъимал гьечIеб къоги бачIунгеги, лъималазда божунги хутIугеги.* – «Не останься без детей и обузой им не стань».

4. Отношение детей к родителям. Отрицательной коннотацией наделяются пословичные высказывания, в которых демонстрируется неблагодарность, неуважение и равнодушие детей к родителям: *Эбел-инсул ракI – лъималазда, лъималазул ракI – гьаваялда.* – «Сердце родителей переживает за детей, сердце детей обитает в воздухе». *Инсул ч1аг1а бук1аго, ч1амуч1аб лъим гьекъарав.* – «Имея отцовскую бузу (= хмельной напиток), плохую воду выпивший». Иерархия семейных отношений не должна нарушаться: *Ч1ужуялъ рослъи гьабиги – дурго г1айиб, васас эменлъи гьабиге дурго г1аийб.* – «Если жена считает себя мужем – твоя вина, сын выступает в качестве отца – тоже твоя вина». Дети относятся к родителям часто так, как родители в свое время относились к своим: *Лъималаз эбел-инсуе щиб гьабун батаниги, гьесул лъималаз гьезиеги гьебго жо гьабулеб.* – «Ваши дети поступят с вами так же, как вы поступили со своими родителями». В пословицах и поговорках подчеркивается важность помощи детей родителям: *Вас вугев эбелалъ гIеретI борхуге.* – «Мать, которая имеет сына, не должна таскать кувшин».

5. Методы воспитания. Ответственность за воспитание несут родители. Признак «правильное воспитание» выявил следующие представления о ребенке в аварской паремиологической картине мира. Ребенку нельзя потакать во всем, воспитывать ребенка нужно строго с раннего детства: *ГьитIинаб мехалъ гогьдаризарурал лъимал кIудиял гIейгун эбел-инсул бетIералде рахулел.* – «Если детей в детстве баловать, когда вырастут, они залезут на голову родителей». *Лъимал гогьдаризуруни, эбел-инсуда бадир ралел, ч1ужу гогьдаризаюни росасул бетIералде яхуней.* – «Если избаловать детей, они не слушаются родителей, если же избаловать жену, она не слушается мужа» (жену, как и детей, тоже необходимо воспитывать).

Воспитание детей требует сил, времени, ответственности и жертв, значительная группа паремий актуализирует признак «переживания, тревога»: *Лъимал гIиссинал руклун, кьижизе течIо, гьелги кIудиял гIун, кьижизе кIвечIо.* – «Маленькие дети мешают спать, с большими детьми уснуть не можешь». *Лъимал кIодолъичIого, эбел-эмен макьидаса ригьуларел.* – «Пока дети не вырастут, родители не выспятся». Дети воспитываются на примере родителей, т.е. дети – это отражение родителей, поэтому важно быть хорошим примером: *Лъималаз эбел-инсуе щиб гьабун батаниги, гьесул лъималаз гьезиеги гьебго жо гьабулеб.* – «Ваши дети поступят с вами так же, как вы поступили со своими родителями». *ЦIцIе кIанцIаралъуса бурутIги кIанцIула.* – «Какая семья – такие дети, какой отец – такой сын». Но родители не всегда становятся примером для своих детей, т.е. у хороших родителей иногда рождаются плохие дети и наоборот: *Бищунго цIакъавила тарав вас къадарав лъугьаравила, къадаравилан тарав лъикIав лъугьаравила.* – «Сын, считавшийся идеальным, вырос подлецом, сын, считавшийся подлецом, вырос хорошим человеком». Воспитание важнее происхождения, что подтверждается следующими аварскими пословицами: *Бахьи къосарай лъадуда данде чIваялдаса гIалхул хъумуралда данде чIвай нусцIул лъикIаб.* – «Лучше встретиться с диким зверем, чем жениться на непутёвой девушке», *Тухум лъик1ай дуйго те, жийго лъик1ай дие кье.* – «Из хорошего рода оставь себе, с хорошими манерами отдай мне».

6. Отношение мачехи к ребенку. Данные отношения репрезентируются в пословичном фонде немногочисленно, но и в них ярко демонстрируется невозможность замены матери и неприятие подобной замены: *Бесдал эбелалъе алжанги бесдал лъималазе гьабураб лъикIлъиялъухъила, жужахIги гьезие гьабураб квешлъиялъухъила.* – «Мачехе рай за всё хорошее, сделанное сиротам, и ад за плохое, сделанное сиротам».

У аварцев не приветствуют развод и второй брак, но если волей судьбы так случилось, то мачеха должна была принять детей мужа, как родных. Подобная участь непривлекательна: *Ч1ужу инжит гьаюлев чи – Аллагьасул тушман, ятим къварид гьавулев чи – Аллагьасулги халкъалъулги тушман.* «Тот, кто обижает жену, враг Аллаха, тот, кто обижает сироту, враг Аллаха и человечества». *Бесдал лъимал цере ккелел ратании, дир яс къадар гьечIейлъун йижун ятигиян абурабила эбелалъ.* – «Если суждено быть мачехой, пусть моя дочь останется старой девой».

Таким образом, лингвокультурологический анализ репрезентации концепта ребенок в паремиологической картине мира аварского языка позволяет выявить этнокультурный и социально-исторический опыт жизни аварской семьи, ее уклад и систему ценностей. Анализ интерпретации концепта «ребенок» в аварском языке дает возможность выявить культурно-исторический опыт жизни семьи, её жизненный уклад, представить системы ценностей в целом. А это позволяет более полно раскрыть национальную специфику паремиологической картины данного народа.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Минск, 2005.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Русская словесность: антология*. Москва: Academia, 1997.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: антология.* Москва: Academia, 1997.
4. Алиханов С.З. *Аварские пословицы и поговорки*. Махачкала, 2012.
5. Гасанова М.А., Майорова Г.В. Лингвокультурологический анализ концепта «ребенок» в пословицах и поговорках агульского, цахурского и рутульского языков. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 8, № 11: 10 – 13.

References

1. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk, 2005.
2. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Russkaya slovesnost': antologiya*. Moskva: Academia, 1997.
3. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost': antologiya.* Moskva: Academia, 1997.
4. Alihanov S.Z. *Avarskie poslovicy i pogovorki*. Mahachkala, 2012.
5. Gasanova M.A., Majorova G.V. Lingvokul'turologicheskij analiz koncepta «rebenok» v poslovicah i pogovorkah agul'skogo, cahurskogo i rutul'skogo yazykov. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2016; T. 8, № 11: 10 – 13.

Статья поступила в редакцию 02.05.21

УДК 821.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-449-452

***Karaeva Z.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of Synergy University (Cherkessk, Russia), E-mail: zukhra1609@mail.ru*

***Karaeva L.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of Synergy University (Cherkessk, Russia), E-mail: karaeval@mail.ru*

THE POEM "AKTAMAK" BY ISMAIL SEMENOV AS A LITERARY JOURNEY. OLD TURKIC MYTHEMES. The article investigates textual embodiment of the idea of travelling in the real and imaginative world. The object of the analysis is the poem "Aktamak" by the Karachai poet Ismail Semenov (1891 – 1981). The poem is the story about the journey, accomplished by the hero-author and his beloved. The meaning of the journey is polysemantic. It is accomplished rather spiritually, but not physically. While travelling, the poet creates his own model of the world and systematizes the objects entering into it. One of the means of systematization is the

usage of the Old Turkic mythemes and motives, which were preserved in the collective consciousness and which are functioning in the poem. Many of them present the fragments of the lost integrity of cosmogonical myths about the origin of the earth, space and its parts. Ritual fortune-telling on the shoulder bone determines the space model of the journey and of the world developed by the poet. The second archaic "model" – "Dzher-suu keryuyu" ("journey throughout the world") contains the meaning and the purpose of the world's comprehension. It is possible to assert that the Old Turkic mythological imagery becomes structure-forming in the poem.

Key words: **literary journey, real world, imaginative world, Turkic mythemes, cosmogonical myths, model of the world.**

***З.Б. Караева**, д-р филол. наук, доц., проф., Карачаево-Черкесский филиал Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: zukhra1609@mail.ru*

***Л.Б. Караева**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. западноевропейской филологии и русского языка Карачаево-Черкесского филиала Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: karaeval@mail.ru*

ПОЭМА ИСМАИЛА СЕМЕНОВА «АКТАМАК» КАК ЛИТЕРАТУРНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ. ДРЕВНЕТЮРКСКИЕ МИФОЛОГЕМЫ

В данной статье рассматривается текстовое воплощение идеи путешествия в реальном и воображаемом пространстве. Объектом анализа является поэма карачаевского поэта Исмаила Семенова (1891 – 1981) «Актамак». Авторы статьи исследуют наличествующие в тексте древнетюркские мифологемы и мотивы и выявляют их структурообразующую роль в архитектонике поэмы «Актамак». Подробный анализ этих мифологем позволяет проследить функционирование мифологических элементов в культуре письменных текстов XX века и оценить специфику творчества И. Семенова, объединяющего в себе фольклорные и индивидуально-творческие черты. Многие из них представляют собой фрагменты утраченной целостности космогонических мифов о происхождении Земли, космоса и его частей.

Ключевые слова: **литературное путешествие, древнетюркские мифологемы, космогонические мифы, модель мира.**

Поэма карачаевского поэта Исмаила Семенова «Актамак» воплощает в тексте произведения идею путешествия в реальном и воображаемом пространстве. Фольклорно-эпические памятники карачаевского народа убедительно демонстрируют наличие древнетюркского субстрата в национальной духовной культуре. Особенностью архаического слоя эпики карачаевцев является одновременность и взаимодействие существования в их религиозных верованиях древнетюркских, аланских и кавказских пластов. А поскольку старые мифологические традиции прочнее удерживались там, где влияние мировых религий было минимальным или отсутствовало вообще, у карачаевцев с их поздним (XVIII в.) мусульманством произошла консервация различных древнетюркских домонотеистических верований. В наиболее архаических слоях фольклора, вобравших в себя домонотеистические верования, обряды, ритуалы, словесное творчество карачаевцев, отразилась, в большой степени фрагментарно, карачаевская мифология, которая большинством ученых дифференцируется в трех уровнях: древнекавказский, аланский, тюркский. [6; 7; 8]. Во главе языческого пантеона находится верховное божество Тейри (Тенгри), общее для всех тюрко-монгольских народов. Его имя сохранилось в наиболее архаичных и консервативных жанрах – алгъышах (благопожеланиях) и ритуальных песенных просьбах – обращениях к божеству. Аланский субстрат карачаевской мифологии и фольклора достаточно четко выявляется благодаря своей двойственной полуязыческой – полухристианской природе в таких фольклорных образах, как Апсаты, Чоппа, Тотур (Аштотур), Элия, Никкол и т.д. Все они находят параллели в осетинской мифологии. Местный кавказский пантеон в мифологии карачаевцев представлен языческими божествами Аймуш, Шибла, Байрым, которые соответствуют божествам адыгской, грузинской, абхазской мифологии – Аймыш, Шибля, Мерем и т.д. [1 – 20].

Карачаевская мифология по своей природе синкретична, характеризуется контаминацией черт и функций христианских и языческих, древнетюркских и северокавказских верований. В дальнейшей религиозной традиции. Связи фольклора и письменной культуры отмечаются в творчестве карачаевского поэта Исмаила Семенова (1891 – 1981). Специфика творчества И. Семенова, объединяющего в себе фольклорные и индивидуально-творческие черты, определяет характер складывания текста, отнюдь не равнозначный процессу современного художественного освоения действительности.

Поэма И. Семенова «Актамак», которая создавалась в течение 22 лет и была завершена в 1938 году, демонстрирует функционирование мифологических элементов в культуре письменных текстов XX века. В поэме четко выделяются древнетюркские мифологемы. Многие из них представляют фрагменты утраченной целостности космогонических мифов о происхождении земли, космоса и его частей. Мифологические представления карачаевцев о трех мирах по вертикали – «Шыр-Къаты (верх), Джер-Суу Къаты (средний мир) и Ашхара (нижний мир) и трех мирообразующих периодах (диахронический аспект) явно восходят к представлениям древнетюркской мифологии [5, с. 14]. (Ср. с категориями древнетюркской мифологии, к которым явно восходят эти представления: «... К третьему уровню (древнетюркской мифологии) относятся Ydug iar-sub («священная земля – вода») [18, с. 215].

Поскольку синтез любых, а тем более неоднородных систем неизбежно предполагает подчинение и преобладание семантики одной системы относительно другой, то и в художественном мышлении поэта стилистическая и образная система мусульманской религиозной литературы подвергается неосознанному отбору и обретает явно выраженную направленность в сторону мифологизации в русле национально-психологического ряда. Каковы же границы вместимости и критерии адаптации культурных и идеологических ценностей ислама национальным художественным и традиционным сознанием? Этот процесс, обусловленный в какой-то мере сохранением мифоэпического сознания, был направлен на извлечение и усиление элементов чудесного, волшебного, эмоционально-чувственного в восприятии действительности, вовлечение канонов и норм ислама в качестве векторов и составляющих в уже существующую мифологическую модель мира и человека. Особый интерес представляют обращения поэта к архаическому верховному божеству карачаевцев доисламского периода – Тейри, восходящего к древнетюркскому пантеону богов.

Если считать потребность в самоописании «универсалией человеческой культуры» (Ю.М. Лотман), то поэма И. Семенова «Актамак» – яркое проявление этой универсалии. Текст поэмы дает возможность проследить взаимодействие различных «кодов культуры» (в данном случае мифоэпической и индивидуально-художественной) и их «соотношение с внеположенной культуре реальностью» [11, с. 232]. Как по форме, так и по содержанию поэма стоит особняком в карачаевской литературе, вероятно, и в литературах Северного Кавказа в целом. Определение жанровой принадлежности произведения как поэмы, скорее всего, натяжка, уступка общепринятой классификации, где поэма обозначается как «... большая форма лиро-эпического жанра, стихотворное произведение с сюжетно-повествовательной организацией» [17, с. 286]. Но «Актамак» практически не имеет сюжета в традиционном его понимании, только структурное членение, зафиксированное в номинациях частей и глав, позволяет проследить определенную динамическую заданность текста. Содержание поэмы – рассказ о путешествии, совершаемом героем-автором и его любимой. Оно совершается, скорее, духовно, а не физически, это больше странствие духа, чем тела. Структура поэмы – это, по существу, идея, модель, организующая действительность и существующая в сознании художника априори, до воплощения в художественном творении. Она имеет большую жесткость, более рационализирована, чем сам текст, который не может быть полной и адекватной ее реализацией, а вовлекает в себя внеструктурную реальность, ведь «…объект в процессе структурного описания не только упрощается, но и доорганизовывается, становится более организованным, чем это имеет место на самом деле… Описание неизбежно будет более организованным, чем сам объект» [11, с. 286]. Представления автора о мире рассматриваются в их соотнесенности с мифологическими образцами. Это – гора в ее различных проявлениях в тексте («тёбе» – высота, «тау» – гора, «къая» – скала, «тау-баши» – вершина, «къая-рангы» – гребень скалы), множество конкретных вершин, с именами собственными, обозначающими территорию предков, и, наконец, Минги Тау – Эльбрус как символ национальной жизни, как наиболее полное выражение сакральности. Все эти обозначения – части оппозиции, сопрягающей в поэтической системе Семенова реальность, и ее знак, символ, несущие в себе значение священного, ценного, центрального.

Путешествуя, поэт создает собственную модель мира и систематизирует входящие в него объекты. Один из способов систематизации – использование древнетюркских мифологических элементов и мотивов, сохранившихся в коллективном сознании. Один из таких мотивов – ритуальное гадание по лопаточной части жертвенного животного. Вот как описывается оно в этнографической литературе: «Вся лопатка делилась на девять секторов, имеющих свои наименования [тыш кърапла, эл, бизни кърал, арбаз, тыбыр, джуукъ-тенг, баш-падчах – *внешние страны, селение, своя страна, двор, очаг, родственники и друзья, сам-царь* (имелся в виду гадающий)] В зависимости от того, в каком секторе есть трещины и пятна, выносили прорицание» [3, с. 116]. Представленное здесь традиционное

членение мира полностью совпадает со способами и критериями структурирования мира поэтом. Части поэмы и, соответственно, путешествия повторяют все этапы гадания. Каждой сакральной сфере на кости жертвенного животного соответствует конкретное пространство в материальном мире поэта, в тех же логических связях и в той же последовательности. Об этом можно судить даже по названиям частей поэмы. Часть I – «Знакомство» – представление себя самого (сам-царь). Части II-III – «Природа», «Фамилии, роды, кварталы», «Люди, сёла» – это заявленные в гадании двор, очаг, родственники и друзья. Часть IV – «Внешние страны» – полностью сопрягается с ритуальным обозначением и представляет мир за пределами Карачая – Дагестан, Закавказье, Азия, Китай, Индия, Америка [16].

Другая логическая схема обнаруживается в соотнесенности текста с еще одним образцом ритуального действия – «Джер-суу кёрюю» («**ви**дение, узнавание мира»), связанного с культом предков у карачаевцев и входящего в состав свадебного обряда, когда молодежь с молодой невесткой объезжает селение. «Через три дня после свадьбы молодежь, принарядив молодую невестку и усадив ее на украшенный обоз, объезжала все селение» [5, с. 225]. Автор поэмы, меняя и трансформируя параметры ритуала, художественно гиперболизируя и трансформируя его, следует этой схеме в описываемом им путешествии с любимой по всему миру.

Ритуальное гадание по лопатке обусловливает пространственную модель путешествия и осваиваемого поэтом мира, а второй архаический «образец» – «Джер-суу кёрюю» («Путешествие по миру») – нес в себе смысл и цель его освоения. Обозначив масштаб и горизонты обозреваемого, осваиваемого мира в категориях космических, универсальных, объединяющих и вмещающих все живое и неживое, поэт на этом высшем пределе уравнивает и объединяет все национальные миры, общности, расы и народы, страны и континенты перед лицом природы, космоса. Сам же рассказ о путешествии героя в переплетении реального и вымышленного предстает как способ описания мироздания в совокупности всех составляющих его стихий и элементов. Основными структурообразующими и сюжетообразующими моментами в поэме становятся два мифологических образа, транслированных в современное художественное сознание через ритуал, воспринимаемый уже как элемент национального традиционного быта. В свою очередь, повтор ритуала обусловливает приспособление личности к определенному сообществу и взаимодействие социальной группы и среды. Если ритуальное гадание в определенной степени обусловливало пространственную модель осваиваемого поэтом мира, то второй архаический «образец» нес в себе смысл и цель его освоения. В поэтическом построении картины мира находят свое место мифологемы, хотя и связанные генетически и типологически с мифом, однако живущие и функционирующие в немифологическом контексте. К ним относится целый комплекс мотивов, пронизывающих поэтическое повествование на всех уровнях, как формальных, так и содержательных. Многие из них явно представляют сохранившиеся фрагменты утраченной целостности космогонических мифов о происхождении земли, космоса и его частей. «В них непосредственно отражаются космологические представления о структуре космоса (обычно трехчастной вертикально и четырехчастной горизонтально)» [14, с. 654]. Вот один из мифологических мотивов, реконструирующий в немифологическом тексте поэмы древнейшие представления народа об устройстве земли.

Землю держит небесный бык,
Его подножие (под ним) – желтый ветер.
«Эй! Вернемся теперь с почетом, ведь
Дальше нет пути, по которому можно идти (авторский перевод) [16, с. 266].

(Знаменательный смысл представления о «желтом ветре», на котором стоит бык, зафиксирован в старинной карачаевской пословице: «Джел – джерни бугъасы» («ветер – бык (производитель) земли»). Он соотносится с определением, данным М.Б. Мейлахом: «Ветер соотносится с мужским, лёгким, духовным началом…. Воздух описывается в виде дыхания, дуновения, ветра, обладающих множеством символических значений. Дуновение же, дыхание связаны с принципом жизни, животворящим духом, эманацией. … Этот мотив представлен во многих космогонических мифах» [12, с. 241].

Развитие этого мотива, несущего в себе, независимо от сознания автора, архаический пласт национальной культуры, можно наблюдать во множестве рассеянных в тексте образов, в метафорах, таких, например, как представление о мире триедином, тройном.

Поднимайся, Актамак, в аэроплан.
Чудовище заглатывает луну.
Эй, в триедином мире мы только вдвоем.
Мое сердце хранит (оберегает) тебя [16, с. 267].

При определении степени структурной заданности поэмы встает вопрос и о степени осознанности авторского приема. Делая попытку объять и, более того, организовать огромное пространство, физическое и духовное, и время, протяженностью в человеческую жизнь, И. Семенов остро ощущает сопротивление и эстетическую разнородность этого массива, инстинктивно и сознательно дробит его на обозримо малые величины, но обозначает при этом те точки притяжения, опоры и обзора этих величин, тот общий художественный знаменатель, извлекаемый из национального духовного опыта, который, воссоздавая изначальное целое, созидает и новое эстетическое качество. Мысль и взгляд поэта движутся по некоей расширяющейся спирали, вбирающей в себя по мере движения все больше реалий действительности, все больше пространства и эмоционального опыта [14]. Проходя последовательно все ступени рассмотрения и изображения национального мира в различных его ракурсах, от локальной сельской общины до единого общего социума, от конкретно обозначенной личности до собирательного образа карачаевца-горца, Семенов в результате приходит к формульной, обобщающей мысли и образу, сопрягающему в себе частное и общее, материальное и духовное, национальное и общечеловеческое. Поступательное движение обобщающей мысли требует сначала непрерывного ограничения и выделения сопрягаемых сфер, их характеристик, категориальных оценок, затем введения их в иную сферу для выделения новых связей, иного уровня обобщений, иного масштаба осмысления действительности. Принимая во внимание, что отличие системы от простого объединения объектов заключается в ограничении связей между элементами, можно согласиться с мыслью о значительной степени структурной заданности поэмы. Так, обозначив и представив как системную целостность национальный мир, поэт, исходя из логики произведения, встает перед задачей введения его в общую модель мира, определения его места в общечеловеческом пространстве и историческом времени.

Обозначение глав поэмы – «Аэроплан», «Фаэтон» «Корабль» – это и направление взгляда поэта, и художественные символы, олицетворяющие фундаментальные стихии мироздания, строящие мир в целом, – небо, земля, вода. Задав столь высокую ноту, эти три глобальных точки отсчета, автор с равным вниманием и интересом ко всему разворачивает панораму своего воображаемого и реального путешествия. Организованность, заданность художественного путешествия зримо ощущаются в предметных, объективных сгруппированиях действительности.

В Главе «Кеме» («Корабль») – картина мира, ее зрительный ряд подчинены логике действительного путешествия по воде, вовлекающего в свой маршрут множество прибрежных стран и государств. (Греция, Крит, Тунис, Италия, Англия и др.) Художественная выразительность создается не только игрой воображения, но и точным, хотя и опосредованным знанием мира. Последовательность, схема путешествия, запечатленная в тексте в кратких, но емких характеристиках, не оставляет сомнений в реальности стоящего перед внутренним взором художника прообраза материального мира, в современности его пространственного и социального видения.

Путешествие по воздуху – в главе «Аэроплан», как бы обусловленное большей свободой самой воздушной стихии и независимостью от границ и условий человеческой деятельности, отрывается от узконациональных характеристик, не совпадает с границами стран и государств, а обозревает высшие точки мира в их соприкосновении с небом, космосом, выводит к вопросам о сути и устройстве мироздания. Здесь перед читателем предстают Альпы, Карпаты, Пиренеи, Фудзияма, Тибет, Эверест. Особый, восхищенный и в то же время дружеский тон обусловлен здесь ощущением родства и причастности к некоему братству всех и всего, что связано с горами: «... Чтобы увидеть Альпы, /Эй! Там живущим горным народам, /Чтобы передать привет от Кавказа» [16, с. 265]. Обозревая мир с высоты, поэт формулирует и напоминает о глобальном, уже заявленном им ранее строении мира как соединении стихий и уровней великого природного универсума, трехчастного вертикально и четырёхчастного горизонтально.

Обозревая освоенное поэтической фантазией пространство, несмотря на всю его поэтическую условность, поэт осуществляет свой замысел в строгих рамках внутренней логики художественного замысла. Он рисует детали, живописует частности, держа при этом перед внутренним взором общий план всей поэмы и ясное представление о строении мира как соединении стихий и уровней природного универсума. Мир, воспринимаемый и многократно обозначенный в тексте как триединый – это мир небес (космоса), земли и мировых вод, в центре которого – порождение, суть и одновременно творец его – человек. Заключающая, замыкающая верхнюю сферу точка – вершина Минги-Тау (Эльбруса), в поэтическом космосе Семенова выступающая как священная, через символику которой, как и через символику центра, объединяются вертикаль и горизонталь мира. Переход к земному пространству в главе «Фаэтон» означает и переход в национальное пространство, с его конкретными характеристиками и материальной плотностью деталей. Итоговая картина поэтического путешествия – караван, возникающий перед путником в пустыне – это ключ к расшифровке художественной мысли автора, поскольку караван может быть и миражом, созданным воображением, и реальным явлением, так же, как и все путешествие, описываемое в поэме, – это и реальность, и, одновременно, мираж. Но как и всякий мираж, предстающий в такой детализированной вещественной плотности, он не дает возможности наблюдателю определить меру его истинности и подлинную сущность. Этим многозначным, трехмерным образом заключается, замыкается путь души, путешествие и повествование.

В заключительной главе поэмы конструирующая, организующая логика мироустройства опять приводит героев к той точке пространства, где постоянно и неизменно сходятся концы и начала мира, к его истоку и центру, вершине и сути в условно-метафорическом и реально-бытийном значении: «К нарзанному источнику *в твоем родном квартале»* [16, с. 300]. Так завершается путешествие поэ-

та, его открытие мира не только для себя, но через себя для народа. Несмотря на всю масштабность освоенного пространства, оно отнюдь не выглядит неким пугающим хаосом, бессмысленным собранием отрывочных фактов и сведений. Автор вводит его в строгие, даже жесткие рамки в соответствии с принципами своего мировидения. Он определяет три пространственных уровня Вселенной и мира и, в соответствии с этим, проникает и охватывает три стихии – воды, земли, воздуха и оглядывает четыре стороны света, страны и народы в их естественных природных и национально-государственных границах. Он сознательно и неосознанно отражает как глобальное, общечеловеческое представление о времени и его движении через выявляемые самим текстом формы художественного сознания, от архаического, мифоэпического до рационально-исторического. Повествование, начинавшееся с родного дома в родном селении, возвращается к исходной точке. Круг замкнулся. Пройдя через пространства земли, очертив сферу, внутри которой оказывается все самое ценное в этом мире для него, поэт возвращается к центру своей жизни и, согласно своему мировидению, к центру жизни вообще, но с окном, открытым вовне, в уже освоенный, узнанный мир. Здесь размыкается круг, оборачивающийся спиралью. Возвращение в поэтической философии И. Семенова – это знак, символ. Смысл его многозначен. Оно совершается, скорее, духовно, а не физически, ведь путешествие поэта, по существу, происходит в воображении – это больше странствие духа, чем тела. Но дух этот не оторван от реальности, он преобразует, пересоздает, перефразирует ее в художественном усилии и в соответствии со своими представлениями о гармоничном мире создает новую художественную реальность.

Мифический сюжет – это некий образ, трансформированный в повествование при помощи элемента действия. В нашем случае представление поэта о мире актуализируется через его путешествие, т.е. движение. Рисуя собственную модель мира, поэт систематизирует входящие в него предметы, одним из способов систематизации становится для Семенова использование отдельных мифологических элементов и мотивов, сохранившихся в коллективном сознании. Органически связанными, взаимообусловленными предстают в тексте три ступени эстетического освоения действительности: на уровне эмоционально-чувственном, рационально-конкретном и философско-мировоззренческом. Характер их соотношений неоднозначен и в большой мере коррелирует с традиционными жанровыми формами карачаевского фольклора, с такими как «инар» (поэтические любовные четверостишия, обращенные к конкретному человеку), «джыр» (эпические, историко-героические песни, основанные на реальных фактах и событиях) и «кюу» (песня-плач, возникающая по конкретному поводу смерти близкого человека, рассказывающая о нем и об отношении к нему того, кто создал плач).

Все эти формы, в различной степени трансформированные, существуют в поэме на разных функциональных уровнях. Само повествование о путешествии персонажей превращается в способ описания мироздания как совокупности составляющих его зон, от микро- до макрокосма. Структура произведения и художественный материал, активно взаимодействуя, воплощают сложный, динамический образ мира. Повествование несет в себе информацию самого различного уровня: этнографические картины жизни Карачая, соседних земель, дальних стран, характеристики народов и представления о культуре и социальных нормах. В известной степени – это «хранилище социокультурной памяти». Но, кроме того, поскольку идея художника реализуется в его модели действительности, вся художественная структура поэмы воссоздает образ действительности, ее модель.

Мировоззренчески значимо и традиционное для Семенова наложение двух типов мировидения, обусловленных двумя ценностными системами – мифологической и мусульманской. Если последнее опирается на заповеди и ценности ислама, то первое связано с архаическими мифологизированными представлениями, глубоко встроенными в национальный генетический код. Эти две составляющие, два синкретичных пласта национальной духовности не противопоставляются, а объединяются автором в единой позитивной сфере, логически соединяющей, связывающей различные исторические периоды в жизни народа.

Библиографический список

1. Абаев В.И. Дохристианская религия алан. *Международный конгресс востоковедов*. Доклады делегации СССР. Москва, 1960.
2. Алексеева Е.П. *Древняя и средневековая история Карачаево-Черкесии*. Москва, 1971.
3. Джуртубаев М.Ч. Духовная культура карачаево-балкарского народа. *Минги Тау*. Нальчик, 1994; № 1: 105 – 191.
4. Караева А.И. *Очерк истории карачаевской литературы*. Москва, 1966.
5. Каракетов М.Д. *Из традиционной обрядово-культовой жизни карачаевцев*. Москва, 1995.
6. *Карачаевцы. Историко-этнографический очерк*. Черкесск, 1978.
7. Крупнов Е.И. *Древняя история Северного Кавказа*. Москва, 1960.
8. Кузнецов В.А. *Аланские племена Северного Кавказа*. Москва, 1962.
9. Лавров Л.И. Доисламские верования адыгейцев и кабардинцев. *Исследования и материалы по вопросам первобытных религиозных верований*. Москва, 1959.
10. Лавров Л.И. Карачай и Балкария до 30-х годов XIX века. *Кавказский этнографический сборник*. Москва, 1969; Выпуск IV: 70 – 151.
11. Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры. *Материалы к курсу теории литературы*. Тарту, 1973; Выпуск 2.
12. Мейлах М.Б. Воздух. *Мифы народов мира*. Москва, 1991; Т. 1.
13. Мелетинский Е.М. Категории мифов. *Мифологический словарь*. Москва, 1972.
14. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва, 1976.
15. Мижаев М.И. Космогонические мифы адыгов. *Фольклор народов Карачаево-Черкесии*. Черкесск, 1991.
16. Семенлени Исмаил. (Семенов Исмаил) *Акътамакъ*. Москва, 2014.
17. *Словарь литературоведческих терминов*. Под редакцией Л.И. Тимофеева. Москва, 1974.
18. Стеблева И.В. К реконструкции древнетюркской религиозно-мифологической системы. *Тюркологический сборник 1971*. Москва, 1972: 213 – 226.
19. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра*. Москва, 1997.
20. Шаманов И.М. Древнетюркское верховное божество «Тенгри» («Тейри») в Карачае и Балкарии. *Проблемы археологии и этнографии Карачаево-Черкесии*. Черкесск, 1982; Выпуск I: 155 – 170.

References

1. Abaev V.I. Dohristianskaya religiya alan. *Mezhdunarodnyj kongress vostokovedov*. Doklady delegacii SSSR. Moskva, 1960.
2. Alekseeva E.P. *Drevnyaya i srednevekovaya istoriya Karachaevo-Cherkesii*. Moskva, 1971.
3. Dzhurtubaev M.Ch. Duhovnaya kul'tura karachaevo-balkarskogo naroda. *Mingi Tau*. Nal'chik, 1994; № 1: 105 – 191.
4. Karaeva A.I. *Ocherk istorii karachaevskoj literatury*. Moskva, 1966.
5. Karaketov M.D. *Iz tradicionnoj obryadovo-kul'tovoj zhizni karachaevcev*. Moskva, 1995.
6. *Karachaevcy. Istoriko-`etnograficheskij ocherk*. Cherkessk, 1978.
7. Krupnov E.I. *Drevnyaya istoriya Severnogo Kavkaza*. Moskva, 1960.
8. Kuznecov V.A. *Alanskie plemena Severnogo Kavkaza*. Moskva, 1962.
9. Lavrov L.I. Doislamskie verovaniya adygejcev i kabardincev. *Issledovaniya i materialy po voprosam pervobytnyh religioznyh verovanij*. Moskva, 1959.
10. Lavrov L.I. Karachaj i Balkariya do 30-h godov XIX veka. *Kavkazskij `etnograficheskij sbornik*. Moskva, 1969; Vypusk IV: 70 – 151.
11. Lotman Yu.M. Stat'i po tipologii kul'tury. *Materialy k kursu teorii literatury*. Tartu, 1973; Vypusk 2.
12. Mejlah M.B. Vozduh. *Mify narodov mira*. Moskva, 1991; T. 1.
13. Meletinskij E.M. Kategorii mifov. *Mifologicheskij slovar'*. Moskva, 1972.
14. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva, 1976.
15. Mizhaev M.I. Kosmogonicheskie mify adygov. *Fol'klor narodov Karachaevo-Cherkesii*. Cherkessk, 1991.
16. Semenleni Ismail. (Semenov Ismail) *Ak`tamak`*. Moskva, 2014.
17. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Pod redakciej L.I. Timofeeva. Moskva, 1974.
18. Stebleva I.V. K rekonstrukcii drevnetyurkskoj religiozno-mifologicheskoj sistemy. *Tyurkologicheskij sbornik 1971*. Moskva, 1972: 213 – 226.
19. Frejdenberg O.M. *Po`etika syuzheta i zhanra*. Moskva, 1997.
20. Shamanov I.M. Drevnetyurkskoe verhovnoe bozhestvo «Tengri» («Tejri») v Karachae i Balkarii. *Problemy arheologii i `etnografii Karachaevo-Cherkesii*. Cherkessk, 1982; Vypusk I: 155 – 170.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 821.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-453-455

***Karaeva L.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of Synergy University (Cherkessk, Russia), E-mail: karaeval@mail.ru*
***Karaeva Z.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of Synergy University (Cherkessk, Russia), E-mail: zukhra1609@mail.ru*

THE MONOMYTH STRUCTURE IN THE KARACHAI-BALKAR FOLKLORE. THE SONG-LEGEND "BIENEGER". The article examines the classic example of the Karachay-Balkar hunting myth, the song-legend "Biyneger" in the framework of the psychoanalytic theory of myth by the American scholar Joseph Campbell. An attempt is made to trace "hero's journey" in this song-legend, based on the monomyph scheme proposed by Campbell: the journey of the archetypal hero, consisting of three structural elements – alienation, initiation, and death (new birth) or return. A comparative analysis of the plot interpretation of the myth and its psychological interpretation is carried out. The authors of the article aim to show how the structure of the monomyth, superimposed on the plot of the song, reveals the turning points that mark the transition from archaic consciousness to historical consciousness, not of a single person, but of the entire ethnic whole, the people to which the hero of this song belongs.

Key words: **psychoanalytic theory of myth, monomyth, hero's journey, archetype, departure (also separation), initiation, return, first threshold, return threshold, white doe, Apsaty.**

***Л.Б. Караева,** д-р филол. наук, доц., зав. каф. западноевропейской филологии и русского языка Карачаево-Черкесского филиала Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: karaeval@mail.ru*
***З.Б. Караева,** д-р филол. наук, доц., проф., Карачаево-Черкесский филиал Московского финансово-промышленного университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: zukhra1609@mail.ru*

СТРУКТУРА МОНОМИФА В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ. ПЕСНЯ-ЛЕГЕНДА «БИЙНЁГЕР»

В данной статье рассматривается классический образец карачаево-балкарского охотничьего мифа, песня-легенда «Бийнёгер» в рамках психоаналитической теории мифа американского учёного Джозефа Кэмпбелла. Делается попытка проследить «путь героя» в этой песне-легенде, опираясь на предложенную схему мономифа: путешествие архетипического героя, состоящее из трёх структурных элементов – отчуждение, инициация и смерть (новое рождение) или возвращение. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ сюжетной интерпретации мифа и его психологического осмысления. Авторы статьи стремятся показать, как структура мономифа, накладываясь на сюжет песни, обнажает переломные ступени, маркирующие переход от архаического сознания к историческому не отдельно взятого человека, но всего этнического целого, народа, которому принадлежит герой этой песни.

Ключевые слова: **психоаналитическая теория мифа, мономиф, путь героя, архетип, уединение, инициация, возвращение, порог, Апсаты, белая лань.**

Ранняя стадия развития карачаево-балкарского охотничьего мифа изучалась в рамках исторической, социологической, лингвистической, символической теорий мифа многими учёными [1 – 17]. Особый вклад внесли учёные Х.О. Лайпанов [12], А.И. Караева [5 – 8], М.А. Хабичев [16], Р.А. Ортабаева [15], Х.Х. Малкондуев [13; 14], М.Ч. Джуртубаев [4]. Большое внимание исследователи уделили классическому образцу карачаево-балкарского охотничьего мифа, песне-легенде «Бийнёгер». В работах А.И. Караевой [8] и Р.А. Ортабаевой были отмечены смысловые и формальные параллели к этой песне в грузинском охотничьем эпосе, свидетельствующие, по мнению авторов, о тесных контактах и взаимовлиянии культур народов Кавказа.

Сравнительно-типологический анализ охотничьего сюжета о погибшем охотнике даётся в книге грузинского учёного Е.Б. Вирсаладзе «Грузинский охотничий миф и поэзия» [3], посвящённой грузинскому охотничьему мифу. У.Б. Вирсаладзе называет сванскую песню об охотнике Беткиле одним из самых значительных памятников охотничьего мифологического эпоса и приводит мнение другой исследовательницы – К.А. Сихарулидзе о том, что «эта песнь известна только в пределах Сванетии» [3, с. 26]. Эти данные дают основания предполагать, культурный трансфер происходил в направлении север – юг, сюжет песни распространился из Карачая и Балкарии в Сванетию и Рачу, с которыми они граничили и имели тесные контакты, начиная с древнейших времён.

Сюжетные параллели к карачаево-балкарской песне-легенде «Бийнёгер» были выявлены А.И. Караевой и в эпосе народов некавказского региона, Средней Азии – в киргизской эпической поэме «Коджоджаш» [7]. Сюжетное единство этих песен, принадлежащих к разным географическим и этническим ареалам, может быть обусловлено, как считает А.И. Караева, теми связями, которые существовали в древности между народами, участвовавшими в этногенезе карачаевцев и балкарцев. Подобная «растянутость» в пространстве и времени свидетельствует также об архаичности рассматриваемого сюжета. Эти изыскания продолжены в наши дни в статье турецкого исследователя Адильхана Адильоглу «Карачаево-балкарская песня-баллада «Бийнёгер» и киргизском эпосе «Кожожаш» [1].

Существует большое количество вариантов песни о Бийнёгере. Они записывались как в Карачае, так и в Балкарии. Они опубликованы в фольклорных сборниках [9], в сборниках старинных карачаево-балкарских песен [12; 17], в «Антологии народной музыки карачаевцев и балкарцев» [2], в «Антологии карачаевской поэзии [10], в приложениях к научным трудам по фольклору карачаевцев и балкарцев [5] и отдельными изданиями [16]. Также существуют версии этой песни, записанные в Турции у потомков мухаджиров.

Материалом для данной работы послужили в основном несколько вариантов песни-легенды «Бийнёгер»: один из них был опубликован в «Сборнике старинных карачаево-балкарских песен» [17, с. 22 – 25], другой записан и опубликован отдельным изданием М.А. Хабичевым [16, с. 28 – 44], третий помещён в хрестоматии по карачаево-балкарскому фольклору «Къарачай-Малкъар фольклор [9, с. 72 – 77]. Все они дополняют друг друга и, взятые вместе, воссоздают более полную и цельную картину охотничьего мифа.

Цель данной работы – рассмотреть карачаево-балкарскую песню-легенду «Бийнёгер», опираясь на психоаналитическую теорию мифа американского учёного Джозефа Кэмпбелла, изложенную в его труде по сравнительной мифологии «Герой с тысячью лиц» [11]. Основываясь на трудах Фрейда, Юнга, Дж. Дж. Фрэзера и психолога Отто Ранка, используя разнообразный материал многочисленных мифов народов мира, Кэмпбелл вывел единую для многих из этих мифов структуру сюжета – мономиф: путешествие архетипического героя, состоящее из трёх структурных элементов – отчуждение, инициация и смерть (новое рождение) или возвращение. Само понятие «мономиф» Кэмпбелл позаимствовал у Дж. Джойса, из его «Поминок по Финнегану».

Каждый этап мономифа содержит стадии, в которых заключено конкретное содержание, «путь героя» может насчитывать до 17 ступеней, но это – не обязательное условие, их количество может быть сведено до одной или двух ступеней на каждом этапе пути.

Первый этап, этап отчуждения, включает в себя следующие стадии:

1. «Зов странствий», или знаки призвания героя.
2. «Отказ откликнуться на зов», или безрассудное бегство от бога.
3. «Сверхъестественное покровительство», неожиданная поддержка того, кто отправился в предначертанный ему путь, полный приключений.
4. «Преодоление первого порога».
5. «Чрево кита», или вступление в царство ночи.

Второй этап, инициация, может состоять из шести стадий:

1. «Путь испытаний», или опасные лики богов.
2. «Встреча с Богиней» (*Magna Mater – Великая мать*),
3. «Женщина как искусительница.
4. «Примирение с отцом».
5. «Апофеоз».
6. «Награда в конце пути».

Третий этап – смерть (новое рождение) или возвращение:

1. «Отказ возвращаться», или отвержение мира.
2. «Волшебное бегство», или побег Прометея.
3. «Спасение извне».
4. «Преодоление порога, возвращение домой», или возвращение в мир повседневности.
5. «Властелин двух миров».
6. «Свобода жить», характер и функция предельного блага» [11, с. 8].

В карачаево-балкарской песне-легенде «Бийнёгер» прослеживается схема мономифа, «универсальной мифологической формулы» (Кэмпбелл). В ней воспроизводится трёхэтапное путешествие, которое совершает герой этой песни-легенды, знаменитый охотник по имени Бийнёгер. Структура мономифа, накладываять на сюжет песни-легенды «Бийнёгер, обнажает переломные ступени, маркирующие переход от архаического сознания к историческому не отдельно взятого человека, но всего этнического целого, народа, которому принадлежит герой этой песни.

Каждый этап мономифа подразделяется на несколько ступеней, представляющих собой сюжетную интерпретацию мифа и его психологическое осмысление.

Первый этап – этап «отчуждения или отказа от прежней жизни», его также называют этапом уединения, начинается со сновидения. Находящийся на охоте знаменитый охотник Бийнёгер видит сон, из которого он узнаёт, что его брат Умар умирает от «собачьей болезни» (у карачаевцев и балкарцев это табуированное название проказы). Через сновидение актуализируется та ступень первого этапа пути героя, которая обозначается в схеме мономифа как «зов странствий», или знаки призвания героя» [11, с. 8]. Герой может откликнуться на этот зов, а может пренебречь им. На следующей стадии пути героя появляется фигура Проводника в облике вещей старухи (къарт къуртха), которая гадает ему на камушках (старинное карачаевское гадание – «таш салгъан»). Она говорит, что единственное лекарство, которое может помочь брату Бийнёгера – это молоко белой лани. Ведунья даёт Бийнёгеру советы, сообщает о необходимости взять с собой собак особой охотничьей породы, эгеров, ибо только они смогут ему помочь, они и будут сопровождать Бийнёгера в его путешествии, помогая ему найти и настичь белую лань, она предупреждает его об опасности. Старуха выступает также в роли предвозвестницы перехода в иной мир, куда должен отправиться герой:

Колдунья, гадая на камнях, ответила тревожно:
– Лекарство найти брату нелегко и будет сложно.
Ойра о, будет сложно!
Исцелить его может молоко белой лани,
Поймает ту лань только гончая твоего дяди.
Ойра о, твоего дяди!
Оставь поиски, батыр, тогда в живых останешься,
Брат пойдет искать тебя, коль ты в путь отправишься.
Ойра о, отправишься! [16, с. 29].

Бийнёгер, как и любой охотник его племени, знает, что стрелять в белую лань нельзя, это табу, преступить которое – подвергнуть себя смертельной опасности: божество охоты и диких зверей Апсаты может отомстить ему, тем более что он однажды уже нарушил это табу, ранив белого тура. Но Бийнёгер также знает, что молоко белой лани всегда было средством от неизлечимых болезней и преодолевает свои страхи, несмотря на предупреждения вещей старухи, он решается отправиться в горы на поиски белой лани – зов услышан им и принят.

Герой продвигается по своему пути в сопровождении двух собак-помощников, преодолевает горы и долины, наконец, встречает трёхногого белого оленя. Он поражает и устрашает охотника своей красотой и волшебным обличьем:

Вдруг предо мной трёхногая олениха с золотыми рогами появилась,
Пусть она встретилась бы, ой, моему семижды кровнику!
Удивительный вид оленихи [меня] поразил,
На свете я не видел такого чуда:
Третья нога [её была] длиннее двух других,
Рога её, ой, [были] остры как вертелы.
Глаза её, ой, словно звёзды, светились,
Красота её глаза ослепляла [2, с. 148].

Все приметы этого существа говорят о том, что это не простая олениха, её белизна, отсутствие у неё одной ноги, её недосягаемость для стрел охотника, – всё подсказывает Бийнёгеру, что перед ним – волшебное существо. Он это осознаёт, но тем не менее бросается за ним в трудную, опасную погоню. Бег за ускользающей добычей по горизонтали сменяется движением по вертикали – одержимый погоней, герой поднимается на неприступную скалу, проявляя чудеса охотничьей ловкости и смекалки:

Охотничий башлык комками снега набил я,
Эти комки снега вбивая, начал возводить лестницу.
Взобрался по снежным ступеням этой лестницы
На верхушку отвесной скалы –
рассказывает герой [5, с. 54].

Неприступная, отвесная скала – символ порога физического, равно как и психологического, точка невозврата, перейдя которую герой отрезает себе путь назад, в обычный мир. За преодолением первого порога следует переход на следующую ступень – герой оказывается в тёмном пространстве, символизирующем смерть и новое рождение. В сюжетном преломлении – это пространство на вершине скалы, на которую в пылу погони за белым оленем взобрался Бийнёгер:

И тут пришла печаль к сыну Гезоха.
Посмотрев на четыре стороны, не увидел я оленя своего…
Тут объял меня с четырёх сторон густой туман, словно чёрный дым,
Белый марал пропал, исчез из виду.
Поражённый, пробыл я некоторое время [5, с. 54].

В варианте песни-легенды «Бийнёгер», записанном М.А. Хабичевым [16], местом, символизирующем «вступление в царство ночи», смерть и новое рождение героя, оказывается некая пещера Гуртая на этой же скале, где он проходит ступени инициации.

Главным содержанием второго этапа пути героя, этапа инициации, являются испытания. Они начинаются со ступени, которую Кэмпбелл назвал «Опасные лики богов». Бийнёгер, очутившись на вершине неприступной скалы, смотрит вокруг себя и не видит того, за кем гнался, белый олень исчез, кругом туман и морок. Он обращается в пустоту с мольбой:

– Если ты олень, дай прицелиться в тебя и выстрелить
Если же ты дойная самка марала, дай выдоить тебя.
Не скрывай, скажи: ты шайтан (дьявол) или джинн (дух)? [5, с. 54].

В ответ Бийнёгер слышит голос, в некоторых вариантах песни перед ним вновь появляется белый олень, который отвечает Бийнёгеру, а Бийнёгер понимает его речь, потому что он знает звериный язык:

– Я не дьявол и не джинн,
Не олень я, чтобы целиться и стрелять в меня,
Не дойная самка марала, чтобы доить меня,
Я не олень. Я красивая дочь Апсаты [5, с. 54].

Опасные лики богов воплотились в песне в образе богини Фатимы, дочери божества охоты Апсаты. Она приняла облик трёхногого белого оленя, она завлекла Бийнёгера на высокую, неприступную скалу, и она собирается отомстить ему за то, что он истреблял без меры её подопечных – диких животных, оленей и туров, за погоню, за кощунственное стремление смертного использовать её, богиню, в своих человечьих целях. Зооморфная личина, которую приняла дочь Апсаты Фатима, до мельчайших деталей совпадает с описанием Умай. Умай-бийче, богиня – покровительница материнства и детей – древнейшее божество в мифологии карачаевцев и балкарцев и одна из ключевых фигур древнетюркского пантеона, в котором она почиталась как «родительница мира». В гимне, посвящённом Умай-бийче, перед нами возникает тотемистический образ: тело оленихи, крылья птицы. Её небесное происхождение подтверждается рядом сравнений: её бег подобен полёту звезды, её рога подобны месяцу, шкура – как сияние солнца. Признаки, указывающие на её божественную сущность – белизна и трёхногость. Есть все основания согласиться с мнением М.Ч. Джуртубаева, считающего Фатиму, дочь Апсаты, трансформацией богини Умай. В мифологии древних тюрков Умай почиталась как богиня – покровительница материнства и детей, но не только, ей также поклонялись как духу, провожающему душу умершего. Появление Фатимы-Умай символизирует стадию вступления в царство ночи.

Богиня Фатима произносит алгъыш, адресованный Бийнёгеру, причём в самом использовании ею слова «алгъыш», означающего «благопожелание», кроется изощрённый способ мести и жестокая насмешка богов над дерзким охотником:

Да не возвратиться тебе живым назад, коли не даёшь мне покоя.
Ешь, пьёшь и не насытился ты нашим мясом,
Преследуешь ты нас по уступам скал,
Но всё-таки выскажу я тебе хорошее благопожелание:
Пусть под тобой море будет, горная река будет,
Над тобой пусть высь будет, небо будет.
Обе стороны пусть будут неприступны даже для шайтана.
И да будут долгими дни твоей жизни на этой скале,
Да не смогут подойти к тебе люди, коли не даёшь нам жизни [5, с. 54].

В одном из многочисленных вариантов песни о Бийнёгере богиня Фатима, проклиная Бийнёгера, при этом добавляет: «Что же до твоего брата Умара, то пусть он излечится от проказы» [9, с. 75]. Казалось бы, на этом последняя стадия этапа инициации героя – получение желаемого – должна быть исчерпана. Благодаря магическому символу, или предмету – молоку белой лани, в поисках которого герой перешёл первый порог, выполнил свою функцию, его брат излечивается. Богиня-мстительница на какое-то время предстаёт в иной ипостаси, в ипостаси богини Умай, на стадии «встречи с богиней» она воплощает в себе архетип Великой Матери.

После этого герой должен пройти третий этап пути – возвращение, но, как пишет Кэмпбелл, «если герой, вместо того чтобы пройти через все предварительные испытания, подобно Прометею, просто устремляется к цели и овладевает (силой, хитростью или благодаря удаче) благом, предназначающимся миру, то силы, которые он вывел из равновесия, могут прийти в такое возмущение, что он будет сокрушен как извне, так и изнутри – распят, подобно Прометею, на скале своего собственного бессознательного, которое он хотел безнаказанно обойти [11, с. 8].

Богиня Фатима, желая Бийнёгеру долгих дней жизни на вершине неприступной скалы, обрекает его, таким образом, на долгую, мучительную смерть от голода, жажды и холода, в полном одиночестве. Бийнёгер, так же как и Прометей, находится на скале в горах Кавказа, но, в отличие от Прометея, Бийнёгера не приковывают цепями, и к нему не прилетает орёл, чтобы вновь и вновь выклевывать отраставшую у бессмертного печень. Бийнёгер – мужественный человек, суровый охотник, привыкший к лишениям и тяготам. То, как он преодолевал выпавшие на его долю испытания, показывает его сильные стороны: отчаянную храбрость, мужество, благородство и готовность к самопожертвованию. Пятнадцать дней, находясь на неприступной вершине, он «ест мясо рук своих», собаку же свою верную кормит «мясом своих икр» всё это время.

В каждом из выпавших на долю героя испытаний кроется какой-то подсознательный страх. Бийнёгер подходит к главному испытанию на пути героя, на этапе инициации. Перед ним второй порог, порог возвращения, за которым его поджидает бездна и физическая смерть, порог, который он должен переступить, перейти физически и ментально: «…в мифе проблемы и их решения имеют общечеловеческую ценность» [11, с. 5], и эта ценность имеет вневременной и внепространственный характер. Прометей не мог покинуть свою скалу в горах Кавказа, он был прикован к ней, Иисус Христос был распят на кресте на Голгофе, Бийнёгера же крепче всяких цепей сковала его любовь к жизни и страх смерти. Он может покинуть свою скалу, свою Голгофу, преодолев себя, преодолев последний порог, главный страх – страх смерти. Только так он может избежать мести богов, только собственный, свободный выбор освободит его от их заклятия. Это – выбор между «тварью дрожащей» и человеком, и он совершается людьми на протяжении всей истории человечества, из поколения в поколение, не теряя своей остроты и актуальности по сей день.

На шестнадцатый день явился к подножию скалы брат Бийнёгера – Умар, вместе с ним – его земляки. Умар призывает Бийнёгера броситься вниз со скалы и не дать себе умереть долгой, позорной смертью, он умоляет его, угрожает ему, рассказывает, что он сделает с его детьми и женой, если тот не послушает его, но ничего не помогает. Все попытки брата и земляков-горцев помочь Бийнёгеру терпят крах, не хочет он расставаться с жизнью:

– Знаю я, бесполезны теперь для меня эти слова,
Не уговаривай теперь меня этими словами:
Не найду спуститься дороги той, по которой я сюда взобрался.
Люблю душу свою, не брошусь со скалы [5, с. 55].

Последний этап пути героя – «возвращение и воссоединение с обществом» – в соответствии со структурой мономифа считается необходимым «для постоянного круговорота духовной энергии в мире» [11, с. 8]. Этот этап оказывается самым сложным испытанием для героя, поскольку он должен вернуться домой той же дорогой, которая привела его в неизведанный мир, он должен преодолеть порог, но в обратном направлении, а в этом ему противостоят Боги и стихии. Ключевая фраза – в его ответе на призыв брата: «Не найду спуститься дороги той, по которой я сюда взобрался». Только зов любимой женщины, её просьба заставляет героя спрыгнуть, наконец, со скалы и обрести мгновенную смерть. Бийнёгер, побеждая заклятие богов, обрёкших его на долгую, мучительную смерть, побеждает, прежде всего, себя, свои страхи, свою неуёмную любовь к жизни, своё внутреннее языческое «Я». Он рвёт свою связь с мифологическим духовным космосом, которому принадлежит, порождением которого является и этот миф, и боги, населяющие его, и он сам на определенном этапе духовного развития.

Заключительный этап пути героя ознаменован физической гибелью обычного человека, храброго охотника Бийнёгера и, одновременно, рождением нового «универсального» [11, с. 5] человека, уже не отождествляющего себя с силами природы, но осознающего свою самость, индивидуальность. В песне, по существу, обозначается переход от мифологического сознания к историческому.

Библиографический список

1. Адильхан Адильоглу. Карачаево-балкарская песня-баллада «Бийнёгер» и киргизский эпос «Кожожаш» (сравнительный анализ). *Российская тюркология*. Москва, 2019; № 1-2: 156 – 161.
2. Антология народной музыки балкарцев и карачаевцев. *Мифологические и обрядовые песни и наигрыши*. Нальчик, 2015; Т. 1.
3. Вирсаладзе Е.Б. *Грузинский охотничий миф и поэзия*. Москва, 1976.
4. Джуртубаев М.Ч. *Мифология и эпос карачаево-балкарского народа*. Нальчик, 2011.
5. Караева А.И. *О фольклорном наследии карачаево-балкарского народа*. Черкесск, 1961.
6. Караева А.И. *Очерк истории карачаевской литературы*. Москва: Наука, 1966.
7. Караева А.И. Гуманистические традиции в карачаево-балкарской устной поэзии. *Роль фольклора в духовной жизни народа. КЧНИИ истории, филологии и экономики*. Черкесск, 1986: 39 – 50.
8. Караева А.И. *Карачаево-балкарский фольклор. Карачаевская литература в дооктябрьский период*. Черкесск, 1990.
9. *Къарачай-малкъар фольклор*. Хрестоматия. Нальчик, 1996.
10. *Къарачай поэзияны антологиясы*. Ставрополь, 1965.
11. Кэмпбелл Д. *Герой с тысячью лицами: Миф. Архетип. Бессознательное = The Hero with thousand faces*. Санкт-Петербург, 1997.
12. Лайпанов Х.О. Эски халкъ джырланы юсюнден. *Эски къарачай-малкъар джырла*. Черкесск, 1958.
13. Малкондуев Х.Х. *Обрядово-мифологическая поэзия балкарцев и карачаевцев*. Нальчик, 1996.
14. Малкондуев Х.Х. Легенды, предания и песни про охотника Бийнегера. Эволюция становления контекста. *Балтийский гуманитарный журнал*. Тольятти, 2018; Т. 7, № 3 (24): 109 – 114. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/legendy-predaniya-i-pesni-pro-ohotnika-biynegera-evolyutsiya-stanovleniya-konteksta/viewer
15. Ортабаева Р.А. *Карачаево-балкарские народные песни*. Черкесск,. 1967.
16. Хабичев М.А. *Бийнёгер. Карачаевская народная поэма на карачаевском и русском языках*. Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства. 1984.
17. *Эски къарачай-малкъар джырла (Старинные карачаево-балкарские песни)*. Черкесск, 1958.

References

1. Adil'han Adil'oglu. Karachaevo-balkarskaya pesnya-ballada «Bijneger» i kirgizskij `epos «Kozhozhash» (sravnitel'nyj analiz). *Rossijskaya tyurkologiya*. Moskva, 2019; № 1-2: 156 – 161.
2. Antologiya narodnoj muzyki balkarcev i karachaevcev. *Mifologicheskie i obryadovye pesni i naigryshi*. Nal'chik, 2015; T. 1.
3. Virsaladze E.B. *Gruzinskij ohotnichij mif i po`eziya*. Moskva, 1976.
4. Dzhurtubaev M.Ch. *Mifologiya i `epos karachaevo-balkarskogo naroda*. Nal'chik, 2011.
5. Karaeva A.I. *O fol'klornom nasledii karachaevo-balkarskogo naroda*. Cherkessk, 1961.
6. Karaeva A.I. *Ocherk istorii karachaevskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1966.
7. Karaeva A.I. Gumanisticheskie tradicii v karachaevo-balkarskoj ustnoj po`ezii. *Rol' fol'klora v duhovnoj zhizni naroda. KChNII istorii, filologii i `ekonomiki*. Cherkessk, 1986: 39 – 50.
8. Karaeva A.I. *Karachaevo-balkarskij fol'klor. Karachaevskaya literatura v dooktyabr'skij period*. Cherkessk, 1990.
9. *K`arachaj-malk`ar fol'klor*. Hrestomatiya. Nal'chik, 1996.
10. *K`arachaj po`eziyany antologiyasy*. Stavropol', 1965.
11. K`empbell D. *Geroj s tysyach'yu licami: Mif. Arhetip. Bessoznatel'noe = The Hero with thousand faces*. Sankt-Peterburg, 1997.
12. Lajpanov H.O. `Eski halk` dzhyrlany yusyunden. *`Eski k`arachaj-malk`ar dzhyrla*. Cherkessk, 1958.
13. Malkonduev H.H. *Obryadovo-mifologicheskaya po`eziya balkarcev i karachaevcev*. Nal'chik, 1996.
14. Malkonduev H.H. Legendy, predaniya i pesni pro ohotnika Bijnegera. `Evolyuciya stanovleniya konteksta. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. Tol'yatti, 2018; T. 7, № 3 (24): 109 – 114. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/legendy-predaniya-i-pesni-pro-ohotnika-biynegera-evolyutsiya-stanovleniya-konteksta/viewer
15. Ortabaeva R.A. *Karachaevo-balkarskie narodnye pesni*. Cherkessk,. 1967.
16. Habichev M.A. *Bijneger. Karachaevskaya narodnaya po`ema na karachaevskom i russkom yazykah*. Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe otdelenie Stavropol'skogo knizhnogo izdatel'stva. 1984.
17. *`Eski k`arachaj-malk`ar dzhyrla (Starinnye karachaevo-balkarskie pesni)*. Cherkessk, 1958.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-455-457

Lamina A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literary Studies and Journalism, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

ATTRACTION AND THE OPPOSITION TO UTOPIA IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article is dedicated to disclosure of the attraction and the opposition to utopia in the antiutopian novel and in works of Russian cyberpunk. It is noted that life of characters of Russian cyberpunk which differ in behavior atypical for the society described by the authors is subject to the laws of attraction. The article concludes that both genres – antiutopia and Russian cyberpunk – are opposed to utopia. This opposition can be analyzed at several levels: artistic, semantic and psychological. The artistic aspect is primarily

associated with the use of ironic images aimed at ridiculing the “ideal” utopian world, semantic – with the semantic meaning of the figurative picture of the artistic world, psychological – with the emotional impact that images carry in themselves. However, if antiutopia is to a greater extent aimed at opposing a socio-political utopia, then Russian cyberpunk is at opposing a scientific and technical utopia.

Key words: **cyberpunk, novel, antiutopia, attraction, utopia, opposition.**

А.Т. Ламина, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец,*
E-mail: Kamalova82@inbox.ru

АТТРАКЦИОН И ПРОТИВОСТОЯНИЕ УТОПИИ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию понятий аттракциона и противостояния в романе-антиутопии и произведениях русского киберпанка. Отмечается, что жизнь персонажей русского киберпанка, отличающихся нетипичным для описываемого авторами общества поведением, подчинена законам аттракциона. В статье делается вывод, что оба жанра – антиутопия и русский киберпанк – противостоят утопии. Данное противостояние, на наш взгляд, можно проанализировать на нескольких уровнях: художественном, семантическом (смысловом) и психологическом. Художественный аспект прежде всего связан с использованием иронических образов, направленных на высмеивание «идеального» утопического мира, семантический – со смысловым значением образной картины художественного мира, психологический – с тем эмоциональным воздействием, которые несут в себе образы. Однако если антиутопия в большей степени направлена на противостояние социально-политической утопии, то русский киберпанк – на противостояние утопии научно-технической.

Ключевые слова: **киберпанк, роман, антиутопия, аттракцион, утопия, противостояние.**

При анализе теоретических положений [1 – 4], а также рассмотрении русского киберпанка [5 – 13] в контексте антиутопии [14 – 19] можно охарактеризовать аттракцион и противостояние утопии как элементы его структуры. Герой антиутопического жанра, как и герой русского киберпанка, отличается склонностью к странному, необычному, «аттракционному» поведению. Так, «аттракционным» является поведение I-330 – героини романа Е. Замятина «Мы». Например, во время свидания с Д-503 она делает то, что запрещено делать в Едином государстве: пьет ликер, курит «древние» папиросы. При этом необычно поведение и самого Д-503. Вместо того чтобы сообщить об этом, он не делает этого, понимая, что изменился и больше не может служить Единому государству. Поведение героини романа Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту» Клариссы также кажется нетипичным. Она, резко отличаясь от своих сверстников, увлеченных спортом, скоростной ездой и телесериалами, мечтательна, любит природу и много времени проводит в размышленьях.

Постоянные мимолетные встречи Монтэга с Клариссой приводят к тому, что и он сам начинает вести себя нетипичным образом. Так, он начинает понемногу воровать книги во время вызовов, выражает сочувствие к читающим их, удивляет окружающих воспоминаниями о том, что раньше пожарные не разжигали, а тушили пожары.

Поведение персонажей русского киберпанка, которые вступают в борьбу с элементами виртуальной реальности и (или) властными структурами в силу сложившихся обстоятельств, тоже можно назвать нетипичным. Так, нетипично поведение главных героев романа В. Вавикина «Техно-Корп. Свободный Токио» Семъязы и Шайори.

Жизнь героев антиутопии, поведение которых выходит за рамки обыденного, полностью подчинена законам аттракциона. Например, таким законам, являющимися излюбленным средством проявления власти, подчинена жизнь главного героя Замятина.

Аттракционом представляется казнь поэта, написавшего о Благодетеле кощунственные стихи. Аттракционом можно считать и описываемый автором День Единогласия (ежегодные выборы Благодетеля), на котором I-330 голосует «против».

Подчинена законам аттракциона и жизнь персонажей русского киберпанка, отличающихся нетипичным для описываемого авторами общества поведением. «Помещая» своих героев в экстремальные ситуации в условиях гротескно-фантастически представленной виртуальной реальности, писателям удается раскрыть их характеры наиболее полно. Например, в условиях компьютерной игры раскрывается характер главного героя романа Т. Царенко «Бессистемная отладка. Реабилитация».

А. Липков писал: «Аттракцион оказывается эффективным как средство сюжетосложения именно потому, что в силу экстремальности создаваемой ситуации заставляет раскрываться характеры на пределе своих духовных возможностей, в самых потаенных человеческих глубинах, о которых сами герои могли даже и не подозревать» [12, с. 200].

Эксцентричное и «аттракционное» поведение главного героя антиутопии представляется весьма логичным, поскольку карнавальные элементы в структуре жанра следует рассматривать как наивысшую степень выражения эксцентричности. Однако аттракцион как сюжетный прием вполне соответствует и другим уровням структуры не только антиутопии, но и русского киберпанка. Так, герои анализируемых произведений – участники карнавала – одновременно могут являться как зрителями, так и актерами. Именно это и обусловливает аттракцион. Например, герой возвращает память и видит произошедшие с ним ранее события («Падшие ангелы Мультиверсума»). Или же герой, мозг которого оцифрован и помещен в виртуальную реальность после смерти, полностью осознает произошедшее с ним. Он может взглянуть на данную ситуации объективно, как бы с точки зрения стороннего наблюдателя («Бессистемная отладка. Реабилитация»). Таким образом, эксцентричность многих героев антиутопии часто проявляется в их стремлении овладеть чем-то, что противоречит или не поддается тотальному контролю власти. Так, аттракционом читателю кажется свидание героев романа Замятина в Древнем Доме. Аттракционом в данном контексте можно считать и хранение запрещенной литературы в романе Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту».

Эксцентричность же героев русского киберпанка часто проявляется в порыве приподняться над виртуальной реальностью. При этом для читателя уже само повествование от первого лица о романтической истории в киберпространстве (роман А. Эмдина «Отпуск») становится аттракционом, подтверждающим себя на всех упоминаемых А. Липковым уровнях.

Другой ведущий признак антиутопии – это противостояние утопии. Рассуждая о споре антиутопии с утопией, Б. Ланин писал: «Это не обязательно спор с конкретной утопией, с конкретным автором, хотя подобное вполне возможно. Скажем, в «Мы» Е. Замятина увидели пародию не только на проекты пролеткультовцев, но и на фордизм, учение Тейлора, задумки футуристов. Мих. Козырев в «Ленинграде» показал бессмысленность бунта против железной псевдопролетарской диктатуры. Пафос «Чевенгура» и «Котлована» по сути своей направлен против целого ряда утопий, непрерывно возникающих и описывающихся на страницах платоновских произведений» [3]. Мы же полагаем, что антиутопия в большей степени нацелена на противостояние социально-политической утопии. Именно данной разновидности утопии свойственно преобладание интереса к вопросам жизни общества в условиях совершенной государственной модели. На наш взгляд, противостояние антиутопии и социально-политической утопии можно рассматривать в нескольких аспектах:

– художественном;
– семантическом (смысловом);
– психологическом.

Говоря о художественном аспекте противостояния антиутопии и социально-политической утопии, будем иметь в виду утверждение Ланина: «Антиутопия смотрится в утопию с горькой насмешкой. Утопия же не смотрит в ее сторону, вообще не смотрит, ибо она видит только себя и увлечена только собой» [3].

Таким образом, отношение антиутопии к утопической модели общества в условиях совершенного государства прежде всего художественно выражается через прием иронии. И Замятин, и Бредбери, и Хаксли в своих антиутопических произведениях нередко используют иронические образы с целью описания «идеальной» системы государственного устройства. Семантический аспект связан с тем смыслом, который заложен в образах, описывающих систему государственного устройства. Если в социально-политической утопии они несут в себе положительное значение, то в антиутопии – отрицательное. Психологический аспект связан с тем эмоциональным воздействием, которое несут в себе образы, описывающие систему государственного устройства. Если в антиутопии они направлены на провоцирование определенного эмоционального потрясения (испуга), то в социально-политической утопии – на провоцирование положительных эмоций.

По нашему мнению, в отличие от антиутопии русский киберпанк более направлен на противостояние другой разновидности утопии – научно-технической. Она является своеобразным «антиподом» рассматриваемого нами жанра. Противостояние русского киберпанка и научно-технической утопии, как и противостояние антиутопии и социально-политической утопии, мы считаем возможным рассматривать в художественном, семантическом (смысловом) и психологическом аспектах. Раскрывая художественный аспект, будем иметь в виду, что в произведениях анализируемого нами жанра просматривается определенная доля осмея-

ния всевозможных последствий научно-технического прогресса. Таким образом, художественный аспект прежде всего выражает отношение русского киберпанка к утопической модели общества в условиях достижений науки и техники посредством разнообразных приемов и способов выражения иронии.

Споря с научно-технической утопией, в своих произведениях авторы русских киберпанков применяют иронические образы с целью описания возможных негативных последствий стремительного технологического роста и научного развития. Так, ирония используется писателями как способ создания образов персонажей, которые, окружая себя новыми видами техники, постепенно деградируют. Они плохо запоминают и мало думают. Например, для того чтобы думать, главному герою повести А. Тюрина «Каменный век» дяде Вите даже приходится «взять некий кибернетический объект с элементами искусственного интеллекта у небритого спекулянта под большой кавказской кепкой». Иронический прием деградации героев может выражаться как в комизме портретов, так и в комизме речи.

Семантический аспект связан с тем смыслом, который заложен в образах, описывающих результаты научно-технического прогресса. Если в научно-технической утопии они несут в себе положительное значение, то в произведениях русского киберпанка – отрицательное.

Психологический аспект связан с тем эмоциональным воздействием, которые несут в себе образы, описывающие результаты достижений науки и техники. Если в антиутопии они направлены на провоцирование определенного эмоционального потрясения (испуга), то в социально-политической утопии – на провоцирование положительных эмоций.

Таким образом, научно-техническая утопия концентрируется на положительных последствиях научно-технического прогресса, в то время как русский киберпанк сосредоточен на последствиях отрицательных. Стремительный технологический рост и научное развитие, в отличие от авторов научно-технических утопий, не радует, наоборот, вызывает озабоченность авторов жанра киберпанк.

И в первую очередь их беспокоят негативные последствия отчуждения человека от природы и культуры. Также их беспокоит и то, как научно-технический прогресс отражается на духовно-нравственной стороне общественной жизни.

Авторы научно-технических утопий преувеличивают положительные последствия стремительного технологического развития. Они подчеркивают, что научно-технический прогресс делает жизнь человека значительно проще. Авторы киберпанков, напротив, выражают негативное отношение к тем социально-культурным изменениям, которые вызваны им.

Итак, оба жанра – антиутопия и русский киберпанк – противостоят утопии. Данное противостояние, на наш взгляд, можно проанализировать на нескольких уровнях: художественном, семантическом (смысловом) и психологическом.

Художественный аспект прежде всего связан с использованием иронических образов, направленных на высмеивание «идеального» утопического мира, семантический – со смысловым значением образной картины художественного мира, психологический – с тем эмоциональным воздействием, которые несут в себе образы. Однако если антиутопия в большей степени направлена на противостояние социально-политической утопии, то русский киберпанк – на противостояние утопии научно-технической.

Библиографический список

1. Ланин Б. *Анатомия литературной антиутопии.* Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
2. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
3. Зезюлько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат диссертации … доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2013.
4. Липков А.И. *Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона*. Москва, 1990.
5. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: Фантастический роман. Москва, 2003.
6. Вавикин В. *Техно-Корп. Свободный Токио*. Available at: https://www.livelib.ru/book/216734/readpart-tehnokorp-svobodnyj-tokio-vitalij-vavikin/~3
7. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
8. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
9. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Фролов А.Е. *Мытарь.* Новосибирск, 2001.
11. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация.* Москва, 2015.
12. Червяченко М. *Лидеры войны.* Проза в жанре криминальный киберпанк. Курск, 2014.
13. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
14. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва, 2014.
15. Бредбери Р.Д. *Сочинения: Романы и повести, рассказы*. Перевод с английского. Москва, 2001.
16. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва, 2004.
17. Замятин Е.И. *Мы*. Москва, 2008.
18. Оруэлл Дж. *1984*. Перевод с английского В. Голышева. Москва, 2017.
19. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва, 2010.

References

1. Lanin B. *Anatomiya literaturnoj antiutopii.* Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
2. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
3. Zezyul'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
4. Lipkov A.I. *Problemy hudozhestvennogo vozdejstviya: princip attrakciona*. Moskva, 1990.
5. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: Fantasticheskij roman. Moskva, 2003.
6. Vavikin V. *Tehno-Korp. Svobodnyj Tokio*. Available at: https://www.livelib.ru/book/216734/readpart-tehnokorp-svobodnyj-tokio-vitalij-vavikin/~3
7. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
8. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
9. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk, 2001.
11. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva, 2015.
12. Chervyachenko M. *Lidery vojny.* Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank. Kursk, 2014.
13. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
14. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva, 2014.
15. Bredberi R.D. *Sochineniya: Romany i povesti, rasskazy*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2001.
16. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva, 2004.
17. Zamyatin E.I. *My*. Moskva, 2008.
18. Oru`ell Dzh. *1984*. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva, 2017.
19. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-457-459

Lamina A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Literary Studies and Journalism, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

ANTROPOCENTRICITY IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article studies antropocentricity in the novel-antiutopia and in works of Russian cyberpunk. It is noted that Russian cyberpunk, like antiutopia, is different from utopia and is aimed at personal characteristics of a person, his problems and concerns. Like the personality in antiutopia the personality in the works of Russian cyberpunk feels pressure from the environment. The article concludes that anthropocentricity as one of the structural elements of Russian cyberpunk also lies in the orientation (focus) on a certain person, on her problems and desires. In contrast to utopia which implies a single world order for all people the authors of the genre considered are interested in the adaptation of a particular

person in the utopian world and the reasons for his dissatisfaction with him. In contrast to dystopia, when expressing anthropocentricity in the works of the analyzed genre, the great artistic and semantic meaning is acquired by grotesque-fantastic elements of virtual reality.

Key words: **cyberpunk, novel, antiutopia, antropocentricity, personality, orientation.**

А.Т. Ламина, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец,*
E-mail: Kamalova82@inbox.ru

АНТРОПОЦЕНТРИЧНОСТЬ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию антропоцентричности в романе-антиутопии и произведениях русского киберпанка. Отмечается, что русский киберпанк, как и антиутопия, отличаясь от утопии антропоцентричностью, направлен на личностные особенности человека, его проблемы и заботы. Как и личность в антиутопии, личность в произведениях русского киберпанка ощущает давление со стороны окружающей среды. В статье делается вывод, что антропоцентричность как один из структурных элементов русского киберпанка также заключается в ориентации (направленности) на определенную личность, ее проблемы и желания. В отличие от утопии, которая подразумевает единый для всех людей миропорядок, авторов рассматриваемого нами жанра интересуют вопросы адаптации конкретного человека в утопическом мире и причины его неудовлетворенности им. В отличие от антиутопии, при выражении антропоцентричности в произведениях анализируемого жанра большое художественное и семантическое значение приобретают гротескно-фантастические элементы виртуальной реальности.

Ключевые слова: **киберпанк, роман, антиутопия, антропоцентричность, личность, ориентация**.

В контексте жанровых сращений как элемента эстетики постмодернизма особенно актуален киберпанк. Ю. Пахомова кратко характеризует отличительные черты киберпанковского романа, приведенные в статье Б. Невского «Директория сознательной свободы: 10 и 1 файл про киберпанк»:

«1. Время действия романа – будущее, местом действия иногда становятся другие планеты или космос, параллельно существующие альтернативные миры.

2. Высокая степень урбанизации городов, обусловленная повышением роли города, его культуры и «городских отношений» в развитии общества, в которых ярко выражено социальное неравенство, присутствуют мрачные трущобы, подпольные организации, бандитские группировки, торговцы оружием. Эта глубокая социальная дифференциация постепенно превращается в причину народных бунтов, волнений и революций.

3. Виртуальная реальность, или киберпространство является той средой обитания, в которой главной ценностью является информация и, соответственно, развита киберпреступность. <…>.

4. Присутствие искусственного интеллекта, представленного в виде роботов, биороботов, киборгов, андроидов. Зачастую они превосходят человека почти во всем и стремятся его поработить или уничтожить как вид <…>.

5. Использование психотропных и наркотических веществ, что является причиной появления новых видов заболеваний и роста преступности.

6. Эстетика «смешения», подразумевающая стремление авторов совмещать кажущиеся противоположными вещи, собирать их в одном сюжете, в одном персонаже, в одном пространстве. Именно этот прием заставляет многих исследователей воспринимать киберпанковый роман как постмодернистскую литературу…» [1].

По нашему мнению, при анализе киберпанка в рамках современного литературного процесса и жанровой традиции в первую очередь необходимо иметь в виду следующее:

– на возникновение киберпанка большое влияние оказало развитие информационных технологий;

– киберпанк подразумевает осведомлённость читателя в вопросах сетевых и компьютерных инноваций;

– основные технические элементы, характерные для киберпанка – это развитие робототехники и киборгизации человека, компьютеризация и искусственный разум;

– в качестве основных социальных аспектов киберпанка можно назвать социальное неравенство, власть мегакорпораций, активность киберпреступности, хакеров и мафии, военные конфликты;

– для киберпанка характерна экологическая проблематика (всевозможные климатические изменения, экологические катастрофы);

– в мире киберпанка, часто темном и пугающем, жизнью людей управляет Сеть;

– транснациональные корпорации в произведениях киберпанка, сильные политически, экономически и военно часто подменяют собой правительства;

– для киберпанка характерна тема борьбы неудачников против тоталитарных систем.

В процессе анализа теоретических положений [1 – 5,], а также рассмотрении русского киберпанка [6 – 14] в контексте антиутопии [15 – 20] можно охарактеризовать такой элемент его структуры, как антропоцентричность.

Сравнивая антиутопию и утопию, Б. Ланин писал: «Итак, антиутопия отличается от утопии своей жанровой ориентированностью на личность, ее особенности, чаяния и беды – антропоцентричностью. Личность в антиутопии всегда ощущает сопротивление среды. Социальная среда и личность – вот основной конфликт антиутопии» [2].

Таким образом, в упомянутом Ланиным конфликте и раскрывается антропоцентричность антиутопии. Свое художественное выражение он находит в приеме контраста образа главного героя и тех образов, которые мешают его личностной самореализации.

Так, против ориентированности на личность и ее особенностей направлено описываемое Замятиным Единое Государство. Его жители ведут рассчитанную по системе Тейлора жизнь. Они просыпаются, приступают к работе, заканчивают ее и отходят ко сну в одно и то же время, что противоречит проявлению собственного «Я».

Сначала Д-503 твердо уверен: «„Мы“ – от Бога, а „я“ – от диавола». Однако, изменившись внутренне, он в полной мере ощущает давление среды и начинает тяготиться ориентированным против личности обществом, в котором существует.

Против ориентированности на личность направлены и образы, раскрывающие государственное устройство в антиутопии Бредбери (пожарные команды, сжигающие книги). Наиболее ярко разница между двумя диаметрально противоположными идеологическими концепциями – концепцией «Я» и концепцией «Мы» выражается в противопоставлении образа Монтэга и образа Битти.

«Мы все должны быть одинаковыми, – пытается внушить Монтэгу его начальник. – Не свободными и равными от рождения, как сказано в Конституции, а... просто одинаковыми. Пусть все люди станут похожи друг на друга как две капли воды, тогда все будут счастливы, ибо не будет великанов, рядом с которыми другие почувствуют своё ничтожество».

Противостояние концепции «Я» и концепции «Мы» в антиутопии Хаксли художественно выражается как в приеме контраста образа главного героя и образов других персонажей, так и в гротескно-фантастических образах, описывающих научно-технический прогресс, что, несомненно, близко и жанру киберпанк.

Так, против антропоцентричности (как одного из достижений научно-технического прогресса) направлена индустрия развлечений, полностью убивающая в человеке личность. Например, синтетическая музыка, электронный гольф, фильмы с примитивным сюжетом, смотря которые человек может ощущать то, что происходит на экране.

Итак, говоря об антропоцентричности как о ведущем признаке антиутопии, можно резюмировать следующее:

– антиутопия отличается от утопии антропоцентричностью, то есть ориентированностью на личность;

– антропоцентричность антиутопии раскрывается в конфликте личности и социальной среды.

Русский киберпанк, как и антиутопия, отличаясь от утопии антропоцентричностью, направлен на личностные особенности человека, его проблемы и заботы. Как и личность в антиутопии, личность в произведениях русского киберпанка ощущает давление со стороны окружающей среды.

Так, давление со стороны социума ощущает главный герой романа В. Вавикина «Техно-Корп. Свободный Токио»: «Семъязу накачали нейронными релаксантами и отправили в сектор коррекции. Последним ярким воспоминанием стал наношприц, проткнувший затылок. Дальше наступила темнота. Машины откорректировали личность, отправив в замкнутый отрезок, где Семъяза должен был проживать момент своего последнего убийства снова и снова, пока не исправится или пока его общий коэффициент исправления не упадет ниже допустимых отметок. Тогда машины поставят крест на его исправлении и сотрут личность» [7].

При этом социум в произведении Вавикина в лице властных структур противостоит главному герою при помощи гротескно-фантастически изображаемых автором достижений науки и техники (элементов виртуальной реальности).

Таким образом, характеризуя антропоцентричность в произведениях русского киберпанка, можно заключить следующее:

– антропоцентричность анализируемого жанра, как и антиутопии, раскрывается в конфликте личности («Я») и социума («Мы»), который находит художественное выражение посредством приема контраста образа главного героя и мешающих его личностной самореализации образов (государственных структур, транснациональных корпораций, элементов виртуальной реальности);

– в отличие от антиутопии, при выражении антропоцентричности в произведениях анализируемого жанра большое художественное и семантическое значение приобретают гротескно-фантастические элементы виртуальной реальности.

Антропоцентричность как один из структурных элементов русского киберпанка также заключается в ориентации (направленности) на определенную личность, на ее проблемы и желания. В отличие от утопии, которая подразумевает единый для всех людей миропорядок, авторов рассматриваемого нами жанра интересуют вопросы адаптации конкретного человека в утопическом мире и причины его неудовлетворенности им.

По их мнению, личность должна чем-то выделяться из толпы и осознавать свою индивидуальность, иметь смелый и активный характер. Кроме того, в условиях, характерных для современного общества экологических и социально-экономических проблем, она должна ценить природу и искусство, научиться любить и сопереживать.

Библиографический список

1. Пахомова Ю.Е. *Особенности русского киберпанка в романе М. Дулепы «Хранитель Порталов»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russkogo-kiberpanka-v-romane-m-dulepy-hranitel-portalov/viewer
2. Ланин Б. *Анатомия литературной антиутопии*: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
3. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
4. Зезюлько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат диссертации … ученой степени доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2013.
5. Липков А.И. *Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона*. Москва, 1990.
6. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: Фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
7. Вавикин В. *Техно-Корп. Свободный Токио*. Available at https://www.livelib.ru/book/216734/readpart-tehnokorp-svobodnyj-tokio-vitalij-vavikin/~3
8. Васильев В. *Горячий старт*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
9. Зорич А. *Сезон оружия*: Роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
10. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
11. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2001.
12. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва: Издательство АСТ, 2015.
13. Червяченко М. *Лидеры войны* (Проза в жанре криминальный киберпанк). Курск: «Деловая полиграфия», 2014.
14. Эмди А. *Отпуск*. Москва, 2018.
15. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва: Эксмо, 2014.
16. Бредбери Р.Д. *Сочинения:* Романы и повести, рассказы. Перевод с английского. Москва: Издательство «Книжная палата», 2001.
17. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва: Эксмо, 2004.
18. Замятин Е.И. *Мы.* Москва: Эксмо, 2008.
19. Оруэлл Дж. *1984*. Москва: Издательство АСТ, 2017.
20. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010.

References

1. Pahomova Yu.E. *Osobennosti russkogo kiberpanka v romane M. Dulepy «Hranitel' Portalov»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russkogo-kiberpanka-v-romane-m-dulepy-hranitel-portalov/viewer
2. Lanin B. *Anatomiya literaturnoj antiutopii*: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf
3. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
4. Zezyul'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
5. Lipkov A.I. *Problemy hudozhestvennogo vozdejstviya: princip attrakciona*. Moskva, 1990.
6. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: Fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
7. Vavikin V. *Tehno-Korp. Svobodnyj Tokio*. Available at https://www.livelib.ru/book/216734/readpart-tehnokorp-svobodnyj-tokio-vitalij-vavikin/~3
8. Vasil'ev V. *Goryachij start*. Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
9. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: Roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
10. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
11. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat», 2001.
12. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
13. Chervyachenko M. *Lidery vojny* (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank). Kursk: «Delovaya poligrafiya», 2014.
14. `Emdi A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
15. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva: `Eksmo, 2014.
16. Bredberi R.D. *Sochineniya:* Romany i povesti, rasskazy. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Knizhnaya palata», 2001.
17. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva: `Eksmo, 2004.
18. Zamyatin E.I. *My.* Moskva: `Eksmo, 2008.
19. Oru`ell Dzh. *1984*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
20. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva: AST; Vladimir: VKT, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.04.21

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-459-461

Magomedov D.M., *Cand. 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*

SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF PROVERBIAL SENTENCES IN AVAR LANGUAGE. The article discusses syntactic features of a proverb in the Avar language. Avar proverbs retain traditional features of the syntactic structure of the Avar language and at the same time have logical, structural and semantic features. The syntactic structure of proverbs depends on the general pragmatic purpose of this type of paremias as a folklore genre. The most common in the Avar language structural types of proverb sentences are identified and described. The relationship between constructions and logical-syntactic types of proverbs in the Avar language is traced. The author concludes that the proverbs have semantic and syntax completeness. It is known that a proverb is designed for memorization and citation, so it should be short and concise. The syntax structure of the proverb is not only complete and exhaustive, but also not too common and complex. It has been shown that the features of the syntax structure of the Avar proverbs depend largely on its pragmatic function. These features distinguish the proverb not only from the usual sentence of the Avar language, but also from other folk texts.

Key words: **sentence-proverb, syntax, proverbs, folklore, Avar language, semantics.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ-ПОСЛОВИЦ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются синтаксические особенности пословиц в аварском языке. Аварские пословицы сохраняют традиционные особенности синтаксического строя аварского языка и обладают в то же время логическими, структурно-семантическими специфическими чертами. Синтаксическая структура пословиц зависит от общего прагматического назначения этого вида паремий как фольклорного жанра. Выявлены и описаны наиболее распространенные в аварском языке структурные типы предложений-пословиц. Прослеживается взаимосвязь между конструкциями и логико-синтаксическими типами пословиц в аварском языке. Автор делает вывод о том, что предложения-пословицы обладают семантической и синтаксической полнотой. Как известно, пословица рассчитана на запоминание и цитирование, поэтому она должна быть краткой, лаконичной. Синтаксическая структура пословицы бывает не только завершенной и исчерпывающей, но и не слишком распространенной и сложной. Было показано, что особенности синтаксической структуры аварских предложений-пословиц во многом зависят от ее прагматической функции. Эти особенности отличают пословицу не только от обычного предложения аварского языка, но и от других фольклорных текстов.

Ключевые слова: **предложение-пословица, синтаксис, пословицы, фольклор, аварский язык, семантика.**

Пословицы, отражая мировоззренческие установки, нравственно-этические устои, эстетические ценности аварского народа, играют особую роль в речевой коммуникации. Аварские пословицы сохраняют традиционные особенности синтаксического строя аварского языка и обладают в то же время логическими, структурно-семантическими особенностями [1 – 10].

Пословица служит для того, чтобы в художественной форме представить некоторое суждение применительно к данному лицу или данной ситуации – либо с целью показать, как тому или иному лицу в той или иной ситуации надлежит действовать, либо с целью высказать некоторую аналитическую истину, которую люди в своей жизни должны принимать во внимание.

Пословицы, как и все предложения вообще, обладают определенной семантикой, синтаксической структурой и относятся к определенному коммуникативному типу [5, с. 78].

По своему формальному строению они могут представлять собой вопросительные предложения, но по семантике пословицы и поговорки не направлены на поиск информации, а сами передают сведения в обобщенном виде. Подобные конструкции чаще всего являются вопросительно-риторическими предложениями, которые содержат экспрессивно окрашенное отрицание в форме вопроса, на который не ожидается ответа, либо выражают эмоциональное состояние говорящего, эмоциональное отношение к характеру или поступку человека.

Побудительные предложения в аварских пословицах чаще всего выражают наставление, приказ, совет или предостережение. *Квен вакъидал квинеГан те, дару унти чIвараб саГат гьабе.* – «Еду оставь есть тогда, когда проголодаешься, а лекарство принимай, как только заболеешь». *Кето хIалакъасеги хIама кьариясеги яс кьоге.* – «Не выдавай дочь замуж за того, у кого кошка тощая, а осел жирный». *Малъараб гьабе, гьикъараб бице.* – «Делай, чему учат, делай, что говорят». *Ригьинги ригьги ургъун гьабе.* – «И семью, и дом создавай обдумав». *Квен ригьда кванай, как гIужда бай.* – «Ешь вовремя, молись, как только наступит время».

Значительную часть побудительных предложений составляют отрицательные предложения, предостерегающие от неправильных, нежелательных поступков. Например: *КваначIого хIалтIуге, хIалтIичIого кванаге.* – «Не поев, не работай, не работая, не ешь». *Кколаре бакIалда гIодовги чIоге, гьикъичIеб жоги бицунге.* – «Не садись там, где не положено, не отвечай на то, о чем не спрашивают». *Махсара гьабе, бакI бихьун.* – «Шути, учитывая место». *Квине кIоларе бечелъиялдасаги цIунаги, росасда кьили лъурай лъадиялдасаги цIунаги.* – «Пусть нас оберегают от чрезмерного богатства и от жены, которая оседлала мужа». *Бадиве веццуге, нахъасан какуге.* – «В глаза не хвали, за глаза не критикуй».

В таких пословицах сообщается некоторый факт действительности, о котором следует помнить. Примеры пословиц такого вида: *Макьие гурони, вегизе ккогеги.* – «Чтобы лежал только ради сна». *РагIуда* ***божуге****, хIалтIуда* ***божа.*** – «**Не ве**рь слову, а **верь** делу». *Унелъул цеве* ***валагье****, кIалъалелъул нахъ* ***валагье.*** – «Когда идешь, **смотри** вперед, когда говоришь, **смотри** назад». *Сапаралде вахъунес хъабарча рокъоб* ***тоге.*** – «Тот, кто отправляется в путь, пусть **не оставляет** шубу дома». *Малъараб* ***гьабе****, гьикъараб* ***бице.*** – «**Делай** то, чему учат, **отвечай** на то, о чем спрашивают» [1, с. 396].

К формам повелительного наклонения примыкают некоторые пословицы-предложения, которые содержат повелительно-желательную форму глагола, образованную посредством суффикса – *ги*, например: *МацIихъанасул кIал* ***цIороги****, цIогьорасул бер* ***бахъаги.*** – «Чтобы у клеветника **отсох** язык (букв.: «**замерз** рот»), чтобы у вора **выкололи** глаз». *МацIихъанасул кIалалдаса* ***цIунаги****, цIогьорасул квердаса* ***цIунаги.*** – «Чтобы **уберегли**сь от языка клеветника (букв.: «от рта клеветника») и **уберегли**сь от руки вора». *Маян кьолеб гурони, кьеян гьарулеб къо* ***бачIунгеги.*** – «Чтобы **не наступил** день, когда мы просим, а наступил бы день, когда мы отдаем». *МегIер радал* ***беге****, гIор къаденахъе* ***беге.*** – «**Покоряй** гору утром, а реку **покоряй** после обеда» и т.д.

Глаголы повелительного наклонения могут употребляться как с отрицательной частицей *-ге*, так и без нее.

Однородные члены в пословицах имеют свою специфику. Они, как правило, имеют соединительные отношения, которые выражаются союзными частицами *-ги*, которые имеют значение соединения, например: *Сахлъи гьечIеб унтудасаги нагагьаб балагьалдасаги цIунаги* – «Пусть убережемся и от неизлечимой болезни, и несчастных происшествий». *КIиго васги нусго гIиги бугев чи цо хIалалда чIоларев.* – «Человек, имеющий двух сыновей и сто баранов, в покое не сидит». *СагIатгIан халатабги букIунебила къо, лъагIелгIан халатабги букIунебила.* – «День бывает длиной и в один час, и в один год».

В аварских паремиях содержится не более двух однородных членов. Довольно распространенным явлением можно считать наличие однородных подлежащих, редким явлением – наличие однородных второстепенных членов предложения, значительно также количество паремий с однородными сказуемыми.

Аварское сказуемое является в некотором роде самодостаточным предикативным центром, так как:

1) является центром семантической структуры предложения;

2) содержит в себе (в виде аффиксов) информацию о лице, о прямом и косвенном объекте (если они есть в предложении);

3) является носителем предикативных категорий, формирующих предложение.

Наряду с обобщенным грамматическим выражением, необходимым элементом синтаксической завершенности предложения для его полноценного функционирования необходима еще смысловая завершенность. Аварские пословицы не допускают свободной замены слов-компонентов и преобразований грамматической структуры [3, с. 358].

Наиболее распространенной формой сказуемого в пословицах аварского языка является форма общего времени: *Багьадур къо ккедал лъала.* – «Героя познают в час испытаний». *Дагь гурони гьечIони, учузаб хиралъула.* – «Если чего-то мало, то оно становится дороже». *Дадал къимат хведал лъала.* – «Цену отцу познают, когда его уже нет».

С точки зрения функциональной (коммуникативной) характеристики преобладающее большинство аварских пословиц представлено повествовательными и побудительными предложениями.

Восклицательные вопросительные предложения в аварских пословицах встречаются значительно меньше. Например: *Чан гIакъил вугев гIабдалассул малълъалда гъоркь!* – «Сколько мудрецов в подчинении глупцов!». *Дурго рачIалъухъ балагьун, гIегIеде, хIелеко!* – «Кукарекай, смотря на свой хвост, петух!». *Чан гIалимасул гIелму мискинлъиялъ каранда жаниб хутIараб!* – «Сколько раз наука ученого осталась не реализованной из-за бедности!». *Чан жагьилав гIабдал боцIуца жаниве вачарав!* – «Сколько невежественных дураков прибрало к себе богатство!».

Если даже пословицы представлены вопросительным предложением, то это, как правило, вопрос риторический, не требующий ответа, выполняющий назидательную функцию, например: *Киналго алжаналъуре ани, жужахI чIобого хутIилагури?* – «Если все попадут в рай, ад же останется пустым?». *КIалбиччанкъоялъ гьечIеб хоно щай?* – «Зачем яйцо, если его нет в день Ураза-байрам?». *Оц бикъун хадуб тIамураб къанил пайда щиб?* – «Какой толк от засова, который установлен после похищения быка?». *КIални данде бачинин, берални къанщилин, къалазда щиб гьабилеб?* – «Рот-то можно закрыть, глаза-то можно закрыть, а что делать с носом?». *МоцI бугони, цIваби щай?* – «Если есть луна, то зачем звезды?». *Сахлъи гьечIесе бечелъи щай?* – «Зачем богатство тому, у кого нет здоровья?». *Мунги – хан, дунги – хан, хIама лъица гьекъелеб, хуриве щив инев?* – «Ты – царь, я – царь, кто осла напоит, кто пойдет на поле?».

Повествовательные предложения могут иметь как утвердительную, так и отрицательную семантику. Большая часть пословиц со структурой простого повествовательного предложения располагают утвердительной семантикой. Например: *Барахщарасул боцIи сахаватас кваналеб.* – «Богатство жадного съест щедрый». *Жакъа гьабизесеб метералде тIамуге.* – «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня». *Барахщарасул къайи къавул гьойца кваналебила.* – «Богатство скупого съест придворная собака» [4, с. 414].

Пословицы в форме простого предложения с отрицательной семантикой встречаются реже, чем с положительной семантикой. *Бараб лълъар борхуларес ккараб къоги борхулареб.* – «Кто не поднимет переданный рог, тот не выдержит трудности». *Къуватав чиясул ццин хехго бахъунаро.* – «Сильный мужчина быстро не злится».

В аварском языке часто встречаются пословицы, в которых причастные формы приобретают статус предикативных форм. Например: *Рагlуца* ***лъукъулел*** (в совр. авар. яз. *лъукъула*), *рагlуца сахги* ***гьарулел*** (в совр. авар. яз. *гьарула*). – «Словом **ранят**, словом и **лечат**». *Унтаралщинал* ***холарел*** (в совр. авар. яз. *холаро*), *херал* ***бахlарлъуларел*** (в совр. авар. яз. *бахlарлъуларо*). – «Все, кто болеют, не умирают, старики не становятся молодыми». *Рагlал гьечlеб майдан* ***букlунареб*** (в совр. авар. яз. *букlунаро*). – «**Не бывает** поляны без окраины». *Унтареб бетlер хабалъ гурони* ***букlунареб*** (в совр. авар. яз. *букlунаро*). – «Не болеющая голова **бывает** только в могиле». *Сундултго роцен букlине* ***ккоолеб.*** – «Во всем **должна быть** мера». *Махщелги гьунарги хвалчаца* ***къотlулареб*** (в совр. авар. яз. *къотlуларо*). – «Мастерство и опыт **не отрежешь** саблей». *Жинцаго цlуничlеб къадру чияца цlунулареб* (в совр. авар. яз. *цlунулаго* «не бережет»). – «Если сам не сберег свое достоинство, то другие не сберегут». *Пириялъеги гъветl кlудияб бокьулеб* (в совр. авар. яз. *бокьула* «любит»). – «Даже молния любит большое дерево» [2, с. 156].

В аварском языке имеется много предложений-пословиц, в которых представлены глаголы общего времени, указывающие на постоянно происходящее действие. Например: *Меглер меглералде* ***кколаребила****, глдан глдамасде* ***ккоолевила.*** – «Гора **не нуждается** в горе, человек **нуждается** в человеке». *Унти* ***сахлъулебила****, глмал* ***хутlулебила.*** – «Болезнь **излечивается**, а характер **остается**». *Мискинчи хиялаз* ***бечелъулевила.*** – «Бедняк **становится богатым** в своих мечтах». *Махсараялъе глологи гьереси* ***бищунгейила.*** – «Даже в шутку не обманывайте».

Пословицы такого типа встречаются достаточно часто и представляют собой описание фактов действительности.

В аварском языке отрицательный аффикс *-ро* занимает суффиксальную позицию: *Майданалда бахчун, цер чанахъанас толаро.* – «Охотник не оставляет лису, спрятавшуюся на поляне». *Мацl гьой гуро, гьеб рахсида чlоларо.* – «Язык – не собака, на привязи его не удержишь» и т.д.

Как известно, предложения, в которых отсутствует один из главных членов предложения, называются неполными. Аварские пословичные эллиптические предложения могут быть бесподлежащными и бессказуемостными. Среди аварских пословиц и поговорок чаще встречаются бессказуемостные предложения, в целом не характерные для грамматического строя аварского языка, например: *Катие махсаро – глонклкloe – глажал.* – «Кошке – игра, мышке – смерть». В пословицах такого типа наличие сказуемого не обязательно.

Таким образом, в работе была сделана попытка выявить некоторые особенности синтаксической структуры аварских предложений-пословиц. Предложения-пословицы обладают семантической и синтаксической полнотой. Как известно, пословица рассчитана на запоминание и цитирование, поэтому она должна быть краткой, лаконичной. Синтаксическая структура пословицы бывает не только завершенной и исчерпывающей, но и не слишком распространенной и сложной.

Было показано, что особенности синтаксической структуры аварских предложений-пословиц во многом зависят от ее прагматической функции. Эти особенности отличают пословицу не только от обычного предложения аварского языка, но также и от других фольклорных текстов.

Библиографический список

1. Дибиров И.А., Магомедов Д.М., Магомедов М.И. Семантико-синтаксическая структура каузативных конструкций в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 395 – 397.
2. Магомедов Д.М., Магомедов М.И. Выражение темпоральности в аварских паремиях. *Кавказские языки: генетико-ареальные связи и типологические общности*: тезисы докладов III Международной научной конференции. Махачкала, 2012: 151 – 157.
3. Магомедов Д.М., Магомедова Х.М., Зербалиева Н.Ф., Раджабова Г.С. Простое осложненное предложение в дагестанских языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 356 – 359.
4. Магомедов Д.М., Магомедов М.И., Саламова З.М. Причастные словосочетания переходной семантики в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 413 – 415.
5. Тарланов З.К. *Русские пословицы: синтаксис и поэтика*. Петрозаводск, 1999.
6. Магомедов Д.М. Особенности выражения подлежащего в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 410 – 413.
7. Магомедов Д.М., Шахова М.Х., Магомедова Г.А. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 464 – 465.
8. Ренковская Е.А. *Некоторые особенности синтаксической структуры русских пословиц (на примере монопредикатных предложений)*. Available at: http://www.dialog-21.ru/media/1455/54.pdf
9. 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.
10. Балова И.М. *Синтаксис кабардинских пословиц и поговорок*. Автореферат … доктора филологических наук. Нальчик, 1999.

References

1. Dibirov I.A., Magomedov D.M., Magomedov M.I. Semantiko-sintaksicheskaya struktura kauzativnyh konstrukcij v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 395 – 397.
2. Magomedov D.M., Magomedov M.I. Vyrazhenie temporal'nosti v avarskih paremiyah. *Kavkazskie yazyki: genetiko-areal'nye svyazi i tipologicheskie obschnosti*: tezisy dokladov III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Mahachkala, 2012: 151 – 157.
3. Magomedov D.M., Magomedova H.M., Zerbalieva N.F., Radzhabova G.S. Prostoe oslozhnennoe predlozhenie v dagestanskih yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 356 – 359.
4. Magomedov D.M., Magomedov M.I., Salamova Z.M. Prichastnye slovosochetaniya perehodnoj semantiki v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 413 – 415.
5. Tarlanov Z.K. *Russkie poslovicy: sintaksis i po`etika*. Petrozavodsk, 1999.
6. Magomedov D.M. Osobennosti vyrazheniya podlezhaschego v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 410 – 413.
7. Magomedov D.M., Shahova M.H., Magomedova G.A. Sintaksicheskaya svyaz' opredeleniya s opredelyaemym slovom v dagestanskih yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 464 – 465.
8. Renkovskaya E.A. *Nekotorye osobennosti sintaksicheskoj struktury russkih poslovic (na primere monopredikatnyh predlozhenij)*. Available at: http://www.dialog-21.ru/media/1455/54.pdf
9. 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.
10. Balova I.M. *Sintaksis kabardinskih poslovic i pogovorok*. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Nal'chik, 1999.

Статья поступила в редакцию 21.04.21

УДК 821.352.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-461-463

Tokova A.R., *Cand. of Sciences (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*

A NOVEL ABOUT MAHAJIRISM: GENRE AND STYLISTIC FEATURES (BASED ON THE WORKS OF B. TKHAITSUKHOV "A HANDFUL OF EARTH" AND B. SHINKUB "THE LAST OF THE DEPARTED"). The analysis of the genres and stylistic features of the Abkhazian and Abaza historical novel makes it possible to understand the uniqueness of the continuity relations and their national nature. The researcher considers the prose of B. Shinkub in a comparative and comparative plan with the phenomena of prose in the genetically related Abaza, in particular, with the novel by B. Tkhaitsukhov "A Handful of Earth". The need for analogies and comparisons is also due to the ethnic and linguistic commonality of the Abkhazian and Abaza people, the similarity of the historical path of development that reflected the patterns of formation of these literatures, the kinship of moral ideals and philosophical and moral traditions, and the proximity of folklore and ethnographic origins. Abkhazian and Abaza prose have achieved some success in the development of the epic genres of the novel and the story, in which a significant role was played by the appeal of the writers B. Shinkub and B. Tkhaitsukhov, to the ethno-artistic and philosophical-moral traditions of the people, which contributed to the deepening of the historicism of artistic thinking and the psychologism of images.

Key words: **historical novel, Abkhazian literature, Abaza literature, mahajirism, folklore tradition, literary tradition, folklore and ethnographic origins, analysis of genre specifics, stylistic means, figurative system.**

А.Р. Токова, *канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: astabar@mail.ru*

РОМАН О МАХАДЖИРСТВЕ: ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ТХАЙЦУХОВА «ГОРСТЬ ЗЕМЛИ» И Б. ШИНКУБЫ «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ»)

Анализ жанрово-стилистических особенностей абхазского и абазинского исторических романов дает возможность уяснить своеобразие преемственных связей и их национальную природу. Мы рассматриваем прозу Б. Шинкуба в сравнительно-сопоставительном плане с явлениями генетически родственной абазинской прозы, в частности с романом Б. Тхайцухова «Горсть земли». Близость этих национальных литератур обусловлена этнической, этической, языковой общностью, схожим историческим прошлым абхазского и абазинского народов, родством нравственных идеалов и философско-нравственных традиций, близостью фольклорно-этнографических истоков. Абхазская и абазинская проза достигли определенных успехов в развитии эпических жанров романа и повести, в чем немалую роль сыграло обращение писателей, в данном случае Б. Шинкуба и Б. Тхайцухова, к этно-художественным и философско-нравственным традициям народа, способствовавшему углублению историзма художественного мышления и психологизма образов.

Ключевые слова: **исторический роман, абхазская литература, абазинская литература, махаджирство, фольклорная традиция, литературная традиция, фольклорно-этнографические истоки, анализ жанровой специфики, стилистические средства, образная система.**

Исторический роман в литературах народов Северного Кавказа и Абхазии интенсивно развивается во второй половине 20 столетия. В 1950 – 1990 годы появились такие романы, как «Горцы» А. Шортанова, «Громовой гул» М. Лохвицкого, «Зелимхан» М. Мамакаева, «Жернова» и «Хан Герий» И. Машбаша, «Горсть земли» Б. Тхайцухова, «Последний из ушедших» Б. Шинкуба, «Царь Абхазии» В. Амаршан и другие [1 – 5].

Из названных романов наибольшей популярностью пользуются «Последний из ушедших» Б. Шинкуба и «Горсть земли» Б. Тхайцухова. Оба произведения рассказывают о трагических событиях в истории северокавказских народов – насильственном выселении значительной части неистребленного в ходе боевых действий населения с исторической родины в Турцию в ходе и после окончания Кавказской войны. «Трагическая судьба абхазо-адыгских народов в XIX столетии стала одним из главных предметов исследований и абхазских, и адыгских ученых, ибо тяжелые последствия Кавказской войны – массовая гибель и выселение горцев в Турцию – по сей день дают о себе знать. И закономерно то, что во многих исторических романах (И. Машбаша, Б. Шинкуба, М. Кандура и др.) предпочтение было отдано теме махаджирства, что совершенно не наблюдается, как говорилось выше, в других литературах Северного Кавказа, так как массовому выселению (без права на возвращение) подверглось именно адыгское (черкесское) и абхазо-абазинское население Западного Кавказа», – пишет литературовед В. Бигуаа [1, с. 254].

Историческая тема в литературах Северного Кавказа и Абхазии разрабатывается с момента их зарождения. Так, уже в 1919 году абхазский писатель и драматург С. Чанба публикует драму «Амхаджир». Она-то и открыла тему махаджирства в абхазской литературе. Позднее появились поэмы «Мой очаг», «Песнь об Абхазии», роман «Камачич» Д. Гулиа, поэмы «Абатаа Беслан», «Зосхан Ачба и сыновья Жанаа Беслана», «Как маршановцы уничтожили друг друга» И. Когониа, повесть «Водоворот» Д. Дарсалиа, драма «Кровавый путь» В. Агрба, роман «Последний из ушедших» Б. Шинкуба. Сходная картина и в других абхазо-адыгских литературах.

Создавая картины далекого прошлого, раскрывая политические, социально-экономические и нравственные противоречия далекой эпохи, абхазские и адыгские писатели пытались следовать выработанным старописьменными литературами принципам историзма, таким как документальная детерминированность событий и действующих в них лиц, воссоздание национально-специфических особенностей эпохи, т.е. «духа» времени, соотнесение истории с современностью.

Мы ставили перед собой цель рассмотреть романы Б. Шинкуба и Б. Тхайцухова в сравнительно-сопоставительном плане в соотнесении с произведениями северокавказский литературы, где тема махаджирства, тема исторических судеб народа предопределила тематику и специфику жанров исторической прозы.

«Горсть земли» и «Последний из ушедших», вышедшие с интервалом в десять лет, обнаруживают поразительную близость, а иногда и прямые совпадения не только в тематике, но и в общей структуре, образной системе, в изобразительных и выразительных средствах, которые придают им яркое национальное своеобразие. Это объясняется языковой общностью, единством исторических судеб, родством нравственных идеалов и философско-нравственных традиций, близостью фольклорно-этнографических истоков.

Оба романа, восстанавливая трагический лик эпохи, рисуя образы людей, участвовавших в них, воскрешая дух времени, осмысливают все и вся в стихии национальной образности, абсолютно ограниченной для персонажей произведения в их миропонимании и мироощущении, и это придает историческим полотнам писателей неповторимую образную и языковую «маркированность».

«Горсть земли» и «Последний из ушедших» монологические романы. Главные герои – Асиат и Зауркан – оказываются в центре трагических событий. На примере их судеб авторы раскрывают судьбу народов. Их герои рассказывают о себе, соплеменниках, о времени, трудностях, с которыми им пришлось столкнуться. Содержание произведений построено на рассказах главных героев, они же являются повествователями. Для романов «Горсть земли» и «Последний из ушедших» характерна особая исповедальность и искренность. Субъективное начало не мешает восприятию реальной картины жизни описываемой эпохи. Для обоих романов характерно детальное и достоверное изображение исторической эпохи.

Произведения Тхайцухова и Шинкуба синтезируют общечеловеческое и национальное: судьба человека и судьба этноса, право народа на свободу и независимость в истории.

«Последний из ушедших» повествует о судьбе убыхского народа, мужественно отстаивавшего на протяжении многих лет национальную независимость и свободу, но в результате трагических обстоятельств оказавшегося далеко за пределами Родины.

«Последний из ушедших» – не обычный исторический роман: он является философским исследованием судьбы этноса. Поэтому в нем необычайно силен психологический анализ событий и действий конкретных личностей. Слово автора обращено ко всему человечеству, у которого, по образному выражению писателя, «отрезали мизинец». Б. Шинкуба утверждает, что в исчезновении убыхов виновны все: агрессивные государства, преступные политики, национальные предатели.

Б. Шинкуба вскрывает глубокую, «потаенную» суть исторических событий. Как справедливо замечает абхазский литературовед В. Авидзба, «он (Шинкуба – *прим. автора*) убедительно доказал, что изгнание и уничтожение народа, лишения его права проживания на своей родине греховно и не может быть оправдано религиозными или какими-либо другими причинами. Усвоенные писателем современные принципы человеческого сосуществования и общепризнанные нормы взаимоотношений различных народов, которые исключили бы возможность ущемления прав того или иного этноса, отказывая ему в праве на самобытность, в праве говорить на родном языке и иметь свою систему миропонимания, составляют основную идею исторического романа Б. Шинкуба» [2, с. 115].

«О чем бы ни писал Б. Тхайцухов, вглядываясь в жизнь и судьбу народа, в его прошлое, настоящее и будущее, в каком бы жанре ни выступал, он неизменно следует нравственным традициям своего народа, его представлениям о долге и чести, патриотизме и других понятиях, формирующих моральный облик человека, определяющих его лицо» [3].

Национальная характерность миропонимания проявляется и в восприятии исторических событий, действий тех или иных социальных сил, в их оценке, выражении всего в специфических образно-лексических средствах. В этих компонентах особенно много типологических схождений в обоих романах. Отсюда – и насыщение повествования этнографическими, фольклорными и иными картинами.

В «Горсти земли» и «Последнем из ушедших» множество одних и тех же мотивов; разрабатываются они идентичными стилистическими средствами и образными рядами. Например, в одном и другом романах большое место занимают рассуждения о земле, родине, родном крае. Мысли героев и их выражение чуть ли не текстуально совпадают в том и другом романе. И Зауркану Золаку, и Асиат на чужбине историческая родина представляется едва ли не земным раем. Это психологически оправдано: человек больше всего ценит, что потерял.

С темой родины нерасторжимо связан образ очага.

«Возьми, к примеру, очаг! – рассказывает Зауркан Золак. – Ни один убых не мог себе представить жилого дома, в котором не было бы очага. Он, как святыню, почитал огонь, и огонь никогда не гас в очаге. Страшнее не было проклятия, чем слова: «Пусть твой очаг провалится!» (Асиат говорит: «Чтоб твой очаг потух!» – *А.Т.*). И казалось, что впрямь эти проклятия кто-то обрушил на головы всех убыхов, и оно исполнилось» [4, с. 55].

Символика очага прозрачна и, кажется, не требует комментариев. Аналогична и символика языка. Зауркан Золак убеждает: «Язык не может умереть так

просто, как кажется, потому что он живет не только на кончике языка человека, но и внутри него, но и внутри воды, земли и камня. Я верю, что там, в земле убыхов, ветка с веткой, камень с камнем и ручей с ручьем и сейчас еще продолжают говорить на том языке, на котором говорю я» [4, с. 25]. Сходно рассуждает (по сути, а не по форме) и Асиат: «Не было ничего у меня, кроме родного моего языка. Только один он, как живая душа, был рядом, был при мне, родное наречие матери и отца, ты на этой чужой земле не раз спасало меня от бед, грело теплом отцовского очага, давало мне ночью приют, а днем кусок хлеба. Пока не помыкается сам человек на чужой стороне, все одно не сможет понять этого счастья – говорить на родном языке с хорошими, добрыми земляками» [5, с. 88].

Очень близки в «Горсти земли» и в «Последнем из ушедших» и рассуждения о человеке и его судьбе. Зауркан Золак свидетельствует: «Боже, каким беззащитным и слабым кажется человек среди сыпучего безмолвия бесплодных песков! Бродяга ветер – собрат стервятника – свистит, наметая сифы, напоминающие язык сабель» [4, с. 150].

Асиат о своей судьбе и о народе: «Судьба, судьба, сколько же у тебя неизведанного, сколько у тебя нечаянного! Правду говорила бабушка Аруджан: «Жизнь, дочка, не имеет ни дна, ни крыши… твое счастье, если научишься понимать, что к чему» [5, с. 92]. Функционально близки и приводимые Б. Шинкуба сказка о муравье и притча о счастье Б. Тхайцухова. Нафиса, главная героиня «Горсти земли», рассказывает маленькому Толистанчику сказку о счастье. Это история о маленьком мальчике, который капризничал, не хотел есть то, что предлагала ему мать. А когда вернулся с работы усталый отец, мальчик с ревом вырвал из его рук кусок чурека. Отца расстроило поведение сына, и он лег спать без ужина. Когда отец непослушного малыша, встав рано утром, увидел чьи-то глубокие следы на снегу во дворе, очень удивился и решил пойти по следам и увидеть того, кто так рано покинул их дом. Шел он долго, наконец, пришел к подножью горы, остановился и крикнул:

– Не вижу никого, но знаю, ты здесь. Кто ты ни есть, покажись! Ты вышел из моего дома!

– Я твой насып – твое счастье.

На просьбу хозяина вернуться, он категорически отказался и предложил на выбор землю, скот или одежду. Отец мальчика решил посоветоваться с семьей. Родные долго решали, спорили и не могли прийти к единому мнению. Тут кто-то решил обратиться к молодой снохе, которая все время молчала. Сноха посоветовала попросить у незнакомца оставить в доме намыс, а остальное пусть забирает. Вернулся хозяин дома к подножью горы:

«– Насып, – кричит, – послушай! Не надо мне никакого богатства, раз покинул мой дом. Одно прошу – оставь нашей семье намыс, исполни одно мое желание, как обещал.

– Вместе с намысом мне надо возвращаться к тебе, – ответил все тот же голос.

– А почему? – удивился отец мальчика.

– А вот почему. Где намыс, там и счастье, они неразлучны. Придется мне возвращаться к тебе, как обещал» [5, с. 166].

Такую притчу рассказала Нафиса своему внуку. А в сказке о муравье, с которой мы сталкиваемся в романе «Последний из ушедших» рассказывается о человеке, который понимал языки всех животных. Однажды, идя по лесу, он случайно наступил на муравья. Муравей рассердился и обозвал человека дураком. «Услышав это, человек поймал муравья и, положив на ладонь, с удивлением стал рассматривать его:

– Какая у тебя большая голова!

– Это чтоб куда было прятать ум, – сказал муравей.

– А почему у тебя такая тонкая талия?

– А потому, что я живу не ради того, чтобы есть, а ем ради того, чтобы жить.

– Сколько же ты съедаешь за целый год?

– На один год мне хватает одного пшеничного зерна, – сказал муравей.

– Хорошо. Посмотрим, хватит ли тебе на год одного зерна, – сказал человек и посадил муравья в коробочку, бросив ему зерно пшеницы.

Через год, вспомнив о муравье, он открыл коробочку и с удивлением увидел, что муравей съел за год только ползерна.

– Почему ты съел только ползерна? – спросил человек.

– Потому что тот глупый человек, который без всякой вины бросил меня в эту темницу, мог вспомнить обо мне не через год, а через два, и я на всякий случай оставил ползерна, – ответил муравей» [4, с. 23].

В обоих романах очень много пословиц, поговорок, примет, образных речений (многие из них совпадают буквально). Например: «В холодный год и ласточки не летают»; «Крепость духа важнее, чем крепость ребер»; «Когда терпение ушло, подошла могила»; «Хвост собаки хоть в колоду зажми – все равно прямой не станет»; «Одному срубили руку в бою, а ему все мерещилось, что пальцы её шевелятся и болят»; «Аллах избавил голого от того, чтобы стирать белье»; «Коронуют голову, а не ноги» и др.

Таким образом, романы Б. Тхайцухова «Горсть земли» и Б. Шинкуба «Последний из ушедших», синтезируя в своей композиции исторический, этнографический, фольклорный материал, отмечены неповторимой национальной образностью, и это делает их интересными и самобытными. Абхазская и абазинская проза достигли определенных успехов в развитии эпических жанров романа и повести, в чем немалую роль сыграло обращение писателей, в данном случае Б. Шинкуба и Б. Тхайцухова, к этно-художественным и философско-нравственным традициям народа, способствовавшему углублению историзма художественного мышления и психологизма образов. Примером тому является произведения «Последний из ушедших» Б. Шинкуба и «Горсть земли» Б. Тхайцухова.

Библиографический список

1. Бигуаа В.А. *Абхазский исторический роман. История. Типология. Поэтика*. Москва, 2003.
2. Авидзба В.Ш. *Абхазский роман*. Сухум, 1997.
3. Дзамыхова М.К. *Философско-нравственные и жанровые искания Б. Тхайцухова в контексте развития абазинской литературы 60 – 80-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Черкесск, 1998. Available at: https://www.dissercat.com/content/filosofsko-nravstvennye-i-zhanrovye-iskaniya-b-tkhaitsukhova-v-kontekste-razvitiya-abazinsko
4. Шинкуба Б. Проза. *Последний из ушедших*. Москва, 1988.
5. Тхайцухов Б. *Горсть земли*. Черкесск: Карачаево-Черкесское книжное издательство, 1993.

References

1. Biguaa V.A. *Abhazskij istoricheskij roman. Istoriya. Tipologiya. Po`etika*. Moskva, 2003.
2. Avidzba V.Sh. *Abhazskij roman*. Suhum, 1997.
3. Dzamyhova M.K. *Filosofsko-nravstvennye i zhanrovye iskaniya B. Thajcuhova v kontekste razvitiya abazinskoj literatury 60 – 80-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Cherkessk, 1998. Available at: https://www.dissercat.com/content/filosofsko-nravstvennye-i-zhanrovye-iskaniya-b-tkhaitsukhova-v-kontekste-razvitiya-abazinsko
4. Shinkuba B. Proza. *Poslednij iz ushedshih*. Moskva, 1988.
5. Thajcuhov B. *Gorst' zemli*. Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1993.

Статья поступила в редакцию 03.05.21

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-463-465

Cheerchiev M.Ch., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muguma48@mail.ru*

FEATURES OF CORRELATION OF NOUNS WITH LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES IN RUSSIAN AND DAGESTAN LANGUAGES. The article aims to illustrate the features of the correlation of nouns with lexical and grammatical categories in the Russian and Dagestan languages. The correlation of nouns with lexical and grammatical categories in the Russian and Dagestan languages has different motivations. In the Russian language, nouns are correlated with the lexical and grammatical category of animate – inanimate. In the Dagestani languages, nouns are correlated with the lexical and semantic category class of people – not people (or class of person – not a person). The author concludes that the correlation of nouns with lexical and grammatical categories in the Russian and Dagestan languages has not only a different semantic basis, but also a different grammatical nature. The semantic field for correlating nouns with a particular category in the Dagestani languages is the dichotomy "intelligent beings – non-intelligent beings", as well as "living and inanimate nature", or the dichotomy "man – not man". At the same time, the correlation of nouns with one or another category in the Dagestani languages does not affect the case inflection.

Key words: **lexico-grammatical category, semantic basis, animate and inanimate, category of people and not people.**

М.Ч. Чеерчиев, *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: muguma48@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ СООТНЕСЕННОСТИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМИ РАЗРЯДАМИ В РУССКОМ И ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Данная статья имеет цель проиллюстрировать особенности соотнесенности имен существительных с лексико-грамматическими разрядами в русском и дагестанских языках, которая в русском и дагестанских языках имеет разную мотивацию. В русском языке имена существительные соотнесены с лексико-грамматическим разрядом одушевленности – неодушевленности, в дагестанских же языках – с лексико-семантическим разрядом класс людей – не людей (или класс человек – не человек). Автор делает вывод о том, что соотнесенность имен существительных с лексико-грамматическими разрядами в русском и дагестанских языках имеет не только различную семантическую основу, но и разную грамматическую природу. Семантическим полем для соотнесения имен существительных с тем или иным разрядом в дагестанских языках является дихотомия «разумные существа – неразумные существа», а также «живая и неживая природа» (или дихотомия «человек – не человек»). При этом соотнесенность имен существительных с тем или другим разрядом в дагестанских языках на падежное словоизменение не влияет.

Ключевые слова: **лексико-грамматический разряд, семантическая основа, одушевленность и неодушевленность, разряд люди – не люди.**

Будучи наиболее консервативной частью языка, морфология менее всего подвержена внешнему влиянию и наиболее устойчива. В силу этого специфика каждого языка проявляется, прежде всего, в его морфологическом строе. Как известно, на этом основании строится и морфологическая классификация языков.

Под морфологией понимаем характер словоизменения в языке или его отсутствие, наличие тех или иных морфологических категорий, характеризующих грамматическую природу языка, характер взаимоотношений между морфемами в пределах слова (агглютинация, фузия, инкорпорация); сюда же следует отнести также лексико-грамматическую соотнесенность лексики, поскольку она в известной степени определяет морфологическую природу слова, прежде всего в части падежного словоизменения [1 – 5].

В отношении лексико-грамматической соотнесенности слов различные языки обнаруживают порой значительные расхождения в части ее мотивации с тем или иным лексико-грамматическим разрядом. Такие расхождения обнаруживаются также между русским и отдельными дагестанскими языками, что во многом осложняет усвоение морфологии русского языка учащимися-дагестанцами. Так, например, дагестанским учащимся не совсем понятно, почему слова *отец, брат, сестра, человек*, с одной стороны, и *корова, лошадь, овца,* с другой, в русском языке отвечают на один и тот же вопрос – «кто?». В родном языке дагестанцев первая и вторая группа слов отвечают на разные вопросы, вернее, к этим словам ставятся разные вопросы.

В русском языке, как известно, имена существительные соотнесены с лексико-грамматическим разрядом одушевленности – неодушевленности. В дагестанских же языках имена существительные соотнесены с лексико-семантическим разрядом класс людей – не людей (или класс человек – не человек).

В русском языке этот разряд следует охарактеризовать как лексико-грамматический, так как такая соотнесенность определяет грамматическую природу слова, прежде всего в части падежного словоизменения. Кроме того, такое распределение имен существительных по лексико-грамматическим разрядам происходит на семантически ином основании, чем в дагестанских языках. Семантическим основанием для соотнесения имен существительных с тем или другим лексико-грамматическим разрядом в русском языке является противопоставление семантики «живые существа», с одной стороны, и «предметы, понятия, явления живой и неживой природы», с другой. Это и служит основанием для противопоставления одушевленных и неодушевленных имен существительных.

«В основе разделения существительных на одушевленные и неодушевленные лежит бытовое представление о живом и неживом, – отмечает И.Г. Милославский, – не совпадающее, однако, с биологическими представлениями. Так, существительные, обозначающие растения, считаются неодушевленными, а существительные, обозначающие животных и человека, – одушевленными. Поскольку данное деление существительных проведено по принципу «наличие признака (одушевленность) – отсутствие признака (неодушевленность)», этот признак, конечно же, является обязательным. Однако поскольку одушевленность – неодушевленность является признаком номинативным, для признания его грамматическим необходима еще и регулярность» [3, с. 53 – 54].

Соотнесенность имен существительных с разрядом одушевленность в русском языке мотивирована лишь тем основанием, что эти слова обозначают живые существа независимо от их разумности или неразумности. Таким образом, наличие или отсутствие разума у обозначаемых этими словами существ на соотнесение этих слов с тем или иным лексико-грамматическим разрядом влияния не оказывает. Поэтому к разряду одушевленных относятся, с одной стороны, слова *дедушка, брат, сестра, учительница, летчик* и т.д., с другой стороны, к этому же разряду относятся слова, обозначающие неразумные существа: *кошка, лиса, осел, синица, петух, соловей* и т.д. Причем эти слова отвечают на один и тот же вопрос – «кто?».

В.В. Виноградов писал: «Не приходится смущаться «мифологичностью» терминов «одушевленный» предмет и «неодушевленный» предмет – «категория одушевленности и неодушевленности». Языковая техника, отражая предшествующие стадии мышления, не всегда отвечает требованиям современной научной идеологии. Например, различие органической, живой и неорганической природы не находит отражения в грамматике современного языка (растение, дуб, клен, липа, тростник и т.п. оказываются для языка «предметами неодушевленными»). В английском языке даже названия животных не включаются в категорию одушевленности, суживающуюся, таким образом, до границ категории лица. В самом русском литературном языке категория одушевленности в ее нынешнем виде сложилась не ранее XVI – XVII вв.» [1, с. 80].

Таким образом, в основе соотнесенности имен существительных с разрядом одушевленности и неодушевленности в русском языке лежит не дифференциация окружающего мира на органический и неорганический, на живую или неживую природу. Соотнесенность имен существительных с разрядом одушевленности – неодушевленности в русском языке базируется на дифференциации окружающего мира, прежде всего на «живые существа», с одной стороны, и «понятия, предметы, явления живой и неживой природы», с другой. Следовательно, соотнесенность имен существительных с лексико-грамматическим разрядом одушевленности – неодушевленности в русском языке мотивировано противопоставлением понятия «живые существа» – «неживые существа», еще точнее – «существа» – «не существа».

В эту дихотомию «не вмещаются» слова *ангел, сатана, черт, кикимора, домовой*, которые говорящие осознают как обозначающие живые существа. Сюда же следует отнести также слова *мертвец*, с одной стороны, и *труп*, с другой.

Совершенно иным образом мотивирована соотнесенность имен существительных с лексико-семантическим разрядом в дагестанских языках. Прежде всего, данный разряд в дагестанских языках следует охарактеризовать как лексико-семантический, поскольку дифференциация слов по разрядам в этих языках основана на семантике и не влечет за собой грамматических последствий, как это имеет место в русском языке.

Как было отмечено выше, в дагестанских языках, в отличие от русского языка, имена существительные соотносятся с лексико-семантическим разрядом класс людей – не людей. Имена существительные в дагестанских языках соотносятся с тем или иным разрядом на основе принципа восприятия обозначаемого данным существительным объекта как живого разумного существа или неразумного существа, а также понятий и предметов живой и неживой природы.

К разряду имен существительных класса людей в дагестанских языках относятся слова, обозначающие живые разумные существа, а также мифические существа, осознаваемые как разумные. При этом следует отметить, что разумными воспринимаются только те мифические существа, которые в сознании дагестанцев ассоциируются с добром, разумом, то есть с мелиоративной характеристикой. Так к именам существительным класса людей относятся: арчин. *ушду,* агул. *чу,* рут. *шу,* цахур. *чодж,* хиналуг. *цсы,* крыз. *шид,* удин. *вичи,* ахвах., карат. *вацци,* авар., чамал. *вацц – «брат»;* цез. *жек1у,* гинух. *рек1ве,* гунз. *сук1у,* багв. *або,* цез. *обу,* хварш. *оба,* лезг. *буба,* таб. *аба,* хиналуг. *бый*, крыз. *баьй,* авар. *эмен,* дарг. *дудеш – «отец»;* авар. *нус,* анд. *нуса,* арчин. *нусттур,* лезг. *свас,* табас. *сус,* цахур. *сос,* будух. *суз – «невеста, сноха»;* карат. *тинд,* чамал. *ила,* бежт. *ийо,* авар. *эбел,* дарг. *неш,* лезг. *диде* – «мать» и т.д.

К разряду класса людей относятся также названия божеств и мифических существ, осознаваемых дагестанцами как разумные: авар. *бечед*, дарг. *халабчав*, лак. *звал*, лезг. *гъуцар*, табас. *умчар*, хиналуг. *гъцар*, удин. *бихаджух* – «бог». К этому же разряду относится слово *Аллагь* – «Аллах» во всех дагестанских языках.

В дагестанских языках в разряд класса людей относятся слова дарг. *малайк*, ахвах. *малеке*, авар. *малаик* – «ангел». В аварском языке слова *албаст1и, хъарт* со значением «ведьма», хотя и обозначают существа с негативными, нейоративными характеристиками, как и слово *х1урулг1ин* «добрая фея, райская дева», относятся к разряду класса людей. Такое соотнесение следует объяснить тем, что слова *албаст1и, хъарт, х1урулг1ин*, как и слово малаик, носителями языка ассоциируются больше с человеком, чем с другим животным миром. По этой причине, видимо, эти слова вводятся в семантическое поле «человек».

«С известным основанием логично сказать, – замечает С.М. Хайдаков, – что функционирование именных классов опосредовано функционированием семантических полей, то есть семантические поля являются тем фундаментом,

на котором базируются соответствующие именные классы, поскольку последние состоят из соответствующих семантических полей» [4, с. 19].

Следовательно, в основе соотнесения имен существительных с лексико-семантическим разрядом в дагестанских языках лежит принцип семантического поля, в соответствии с которым происходит противопоставление понятий разумное существо и остальная неразумная природа, т.е. человек – не человек.

Отсюда становится очевидным, какие слова могут быть соотнесены с разрядом не людей: это слова, обозначающие денотат «не человек». И в самом деле, к разряду не людей относятся слова, обозначающие понятия, предметы и явления живой и неживой природы, а также живые неразумные существа и мифические существа, осознаваемые как неразумные. Ко всем существительным разряда класс не людей ставится один вопрос. Что касается существительных разряда класс людей, то постановка вопроса к ним зависит от категории грамматического класса этого существительного. Например, в аварском: *вац* – «брат», вопрос щив?, *яц* – «сестра», вопрос щий?

К разряду класса не людей в дагестанских языках относятся имена существительные, обозначающие предметы, понятия, явления живой и неживой природы: агул. *йиз*, табас., лезг. *йис*, хинал. *уьс*, цах. *сен*, рут. *сын*, крыз. *саьн*, арчин. *сан*, лак. *шин*, авар. *сон*, анд. *решин* – «год»; авар. *зоб*, бежт. *гъас*, цез. *ас*, гунз. *гьас*, лак. *ссав*, лезг. *щцав*, агул., крыз. *зав*, хиналуг. *дзо* – «небо»; дарг. *урк1и*, лак. *дак1в*, арчин. *ик1в*, лезг. *рик1*, табас. *йук1*, цах. *йик1*, удин. *ук*, ава. *рак1* – «сердце»; лезг. *кул*, цахур. *кыль*, хиналуг. *кул*, крыз. *кел*, авар. *квер* – «рука». К этому же разряду относятся имена существительные, обозначающие живые неразумные существа: авар. *цер*, ахвах. *шира*, карат. *саре*, тинд. *сари*, багвал. *сар*, анд. *сор*, бежт. *сара*, цез. *зиру*, гинух. *зеру*, лак. *цулч1а*, лезг. *сик1*, крыз. *сакул* – «лиса»; цахур. *вуч1е*, табас. *лич1*, агул. *луч1*, авар. *бече*, бежт. *бише*, цез. *меши*, ахвах. *буша* – «теленок»; дарг. *синка*, чамал. *сегьин*, ботл. *син*, годоб. *сигьин*, анд. *сейи*, бежт. *си*, цез. *зей*, гинух. *зе*, гунз. *сы*, авар. *ци* – «медведь»; авар. *кето*, ботл. *гиду*, анд. *геду*, бежт. *гедо*, гунз. *геду*, дарг. *гата*, лак. *ччиту*, лезг. *ккац*, будух. *кач* – «кошка».

Как уже отмечалось, к разряду класса не людей также относятся имена существительные, обозначающие мифические существа с пейоративной, негативной характеристикой: *шайт1ан* – «черт», *иблис* – «сатана», *аждагьа, аздагьо* – «дракон».

Относительно соотнесения имен существительных с семантическими разрядами в дагестанских языках З.М. Загиров замечает: «Здесь (в дагестанских языках – *М.Ч.*) существительные различаются по классу людей и не людей (вещей, животных, птиц, рыб, насекомых, явлений и т.д.)». Следовательно, категория класса людей в дагестанских языках не полностью соответствует категории одушевленности в русском языке, категория неодушевленности в русском языке также не соответствует категории класса не людей в дагестанских языках» [2, с. 19].

Следовательно, имена существительные в дагестанских языках соотносятся с лексико-семантическим разрядом класса людей и не людей, прежде всего, на основании их семантики, вернее, в зависимости от того, какой характеристикой наделяют называемые этими словами объекты носители языков. Так, мифические существа, которые в действительности существовать не могут, воспринимаются говорящими как реально существующие и наделяются позитивной или негативной характеристикой. И только на этом основании слова, обозначающие мифические существа, соотносятся с тем или иным лексико-семантическим разрядом.

Примечательно, что позитивная и негативная характеристика объектов, обозначаемых словами с семантикой «человек», на их соотнесенность с лексико-семантическим разрядом никак не влияет. Например, в аварском: гьудул – «друг», вехь – «чабан», мадугьал – «сосед» с позитивной характеристикой и ц1огьор – «вор», х1алихьат – «негодяй», г1абдал – «дурак» с негативной характеристикой одинаково относятся к разряду класса людей.

Соотнесенность с тем или другим разрядом различным образом влияет на падежное словоизменение имен существительных в русском и дагестанских языках. В русском языке, как известно, у некоторых существительных мужского рода одушевленные и неодушевленные формы винительного падежа различаются, например:

И. п. отец, волк, стол, дом
Р. п. отца, волка, стола, дома
Д. п. отцу, волку, столу, дому
В. п. отца, волка, стол, дом.

В дагестанских же языках соотнесенность с лексико-грамматическим разрядом на падежное словоизменение имени существительного никак не влияет. Например, в аварском:

И. п. *эмен* – «отец»	*вас* – «сын»	*х1ама* – «осел»	*рак1* – «сердце»
Эрг. п. *инсуца*	*васас*	*х1амица*	*рак1алъ*
Род. п. *инсул*	*васасул*	*х1амил*	*рек1ел*
Дат. п. *инсусе*	*васасе*	*х1амие*	*рек1ее*

Таким образом, соотнесенность имен существительных с лексико-грамматическим разрядом в дагестанских языках осуществляется на разных основаниях: семантическим полем для такой соотнесенности в русском языке служит дихотомия живые существа – живая и неживая природа, вернее, существа – не существа. Причем, соотнесенность с тем или иным разрядом отражается на падежном словоизменении в русском языке.

Семантическим же полем для соотнесения имен существительных с тем или иным разрядом в дагестанских языках является дихотомия разумные существа – неразумные существа, а также живая и неживая природа, вернее дихотомия человек – не человек. При этом соотнесенность имен существительных с тем или другим разрядом в дагестанских языках на падежное словоизменение не влияет.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва, 1972.
2. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002.
3. Милославский И.Г. *Морфологические категории современного русского языка*. Москва, 1981.
4. Хайдаков С.М. *Принципы именной классификации в дагестанских языках*. Москва, 1980.
5. Чеерчиев М.Ч. Семантическая структура пословиц и поговорок закатальского диалекта аварского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 319 – 321.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva, 1972.
2. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskih yazykov.* Mahachkala, 2002.
3. Miloslavskij I.G. *Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 1981.
4. Hajdakov S.M. *Principy imennoj klassifikacii v dagestanskih yazykah.* Moskva, 1980.
5. Cheerchiev M.Ch. Semanticheskaya struktura poslovic i pogovorok zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 319 – 321.

Статья поступила в редакцию 15.04.21

УДК 070.133 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-465-467

Sagitov G.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ndvopros@mail.ru*
Ibragimova P.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

JOURNALIST AND SOURCE OF INFORMATION: LEGAL ASPECT. The article deals with claims related to the protection of honor, dignity and business reputation of the information spread by a journalist about a citizen or organization is true. The researchers are talking about duties of a journalist to preserve the confidentiality of information and its source, which are spelled out in all ethical codes and are not questioned by the professional community. A number of laws are considered that imply that information about personal data, family relations, health status, property status is private and inviolable. Special attention is paid to the Law of the Russian Federation "On Mass Media", which stipulates that failure to comply with their duties as a journalist entails criminal, administrative and disciplinary liability.

Key words: **journalist, mass media, ethics, lawsuit, code, rights, obligations, charter, editorial board.**

Г.М. Сагитов*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ndvopros@mail.ru*
П.А. Ибрагимова*, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: patimaibragimova@mail.ru*

ЖУРНАЛИСТ И ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются иски, связанные с защитой чести, достоинства и деловой репутации и распространенных журналистом сведений о гражданине или организации на предмет их соответствия действительности.

Речь идет об обязанностях журналиста по сохранению конфиденциальности информации и ее источника, которые прописаны во всех этических кодексах и не подвергаются сомнению профессиональным сообществом. Рассмотрен ряд законов, подразумевающих, что информация о персональных данных, семейных отношениях, состоянии здоровья, имущественном положении приватна и неприкосновенна. Особое внимание уделяется Закону РФ «О средствах массовой информации», в котором прописано, что несоблюдение своих обязанностей журналистом влечет уголовную, административную и дисциплинарную ответственность.

Ключевые слова: **журналист, СМИ, этика, иск, кодекс, права, обязанности, хартия, редакция.**

Достоверность сообщаемой информации журналист обязан проверять. Стремление к объективности является базовой характеристикой журналистской деятельности. Ответственность журналиста есть не что иное, как соблюдение образцов и норм поведения. В своей профессиональной деятельности он не должен наносить вольного или невольного ущерба обществу и отдельным его членам. Необходимо проверять достоверность информации, которую сообщают ему другие лица, и перепроверять сведения, которые сообщает сам. Журналист отвечает за это не только своей репутацией, но и должен нести ответственность в суде, если распространяемые им сведения окажутся ложными. Значительная часть исков, связанных с защитой чести, достоинства и деловой репутации, возникает в связи с тем, что журналист пренебрег обязанностями и не смог доказать в суде, что распространенные им сведения о гражданине или организации соответствуют действительности. Например, газета «Черновик» должна была удалить со своего сайта публикации о сыне прокурора Кайтагского района, работнике прокуратуры Зурабе Вазирове. Муниципальный прокурор Магомедрасул Вазиров подал иск в суд и просил признать сведения о его сыне не соответствующими действительности и порочащими честь, достоинство и деловую репутацию [1].

В связи с этим «Черновик» задает вопросы: почему современное российское законодательство и судебная практика позволяют выносить подобные решения, не привлекая при этом в качестве ответчика конкретное СМИ; почему истец просит суд заблокировать ссылки на неугодные ему статьи, Роскомнадзор выступает в качестве пристава-исполнителя, а само СМИ просто ставится перед фактом; как это стыкуется с конституционными нормами о запрете цензуры печати и свободе слова?

Функциональные обязанности журналиста, указанные в должностной инструкции и трудовом договоре, зависят от требований, которые предъявляются редакцией СМИ. Они могут быть в той или иной мере детализированы, но в целом основаны на том перечне обязанностей, который содержится в ст. 49 Закона о СМИ [2]. На первом месте, что логично, стоит обязанность соблюдать устав редакции, с которой журналист состоит в трудовых отношениях. Устав редакции является основным документом, в соответствии с которым строится деятельность СМИ, регулируются правоотношения в коллективе, устанавливаются полномочия штатных сотрудников и т.д. Соглашаясь быть сотрудником конкретного СМИ, журналист принимает и разделяет заявленные в уставе основные направления деятельности редакции, цели и задачи. В уставах прямо прописаны не только права и обязанности журналистов, но и ограничения, распространяющиеся на сотрудников данного СМИ. Например, устав редакции СМИ «Эхо Москвы» запрещает штатным журналистам «осуществлять свою профессиональную деятельность в других средствах массовой информации без санкции главного редактора» [3]. Следовательно, это требование автоматически входит в обязанности сотрудника, заключившего трудовой договор.

Журналист обязан удовлетворять просьбы лиц, предоставивших информацию и указывать на ее источник, тем более, если оно оглашается впервые. Одна из причин этого требования состоит в том, что обнародуемые сведения могут быть эксклюзивными, имеющими особую ценность для информатора. Например, если ученый впервые рассказывает о своей теории, гипотезе, решении задачи, то для него, безусловно, важно, чтобы читатели и коллеги знали, что автором является именно он. В таких случаях информатор имеет право потребовать, чтобы во избежание ошибок и неточностей журналист показал ему материал. Но и независимо от просьбы лица, чье высказывание цитируется, журналист обязан указывать имя его автора, так как этого требует Гражданский кодекс РФ, ст. 1274 которого гласит, что цитирование допускается «… с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования» [4, с. 42].

В профессиональные обязанности журналиста входит сохранение конфиденциальности информации и ее источника. Это требование присутствует также во всех этических кодексах и не подвергается сомнению профессиональным сообществом. В то же время в силу ст. 41 Закона о СМИ редакция должна сообщить об источнике, если соответствующее требование поступило от суда в связи с находящимся в его производстве делом. Соглашаясь с тем, что «персональные данные лица, предоставившего редакции сведения с условием неразглашения его имени, составляют специально охраняемую федеральным законом тайну» [2], Пленум Верховного суда РФ («О практике применения судами Закона РФ «О средствах массовой информации»» № 16 от 15 июня 2010 года) пришел к выводу, что «суд на любой стадии судебного производства по делу вправе потребовать от соответствующей редакции предоставить сведения об источнике информации, если исчерпаны все иные возможности для установления обстоятельств, имеющих значение для правильного рассмотрения и разрешения дела, и общественный интерес в раскрытии источника информации явно перевешивает общественный интерес в сохранении его тайны» [5]. Следует отметить, что суд может потребовать раскрыть источник информации не произвольно, а только в связи с находящимся в его производстве делом.

Журналист обязан получить согласие на распространение в СМИ сведений о личной жизни от самого гражданина. Это правило, зафиксированное и в ряде других законов, подразумевает, что информация о персональных данных, семейных отношениях, состоянии здоровья, имущественном положении приватна и неприкосновенна. Неприкосновенность частной жизни гражданина гарантирована ст. 23 Конституции РФ. Из этих гарантий вытекает право гражданина хранить в тайне те сведения о себе, которые он не желает обнародовать. Журналист обязан соблюдать это право и получать согласие гражданина на распространение таких сведений, кроме тех случаев, когда доминирует защита интересов общества (предотвращение угрозы безопасности, предупреждение от введения в заблуждение и т. д.). Противозаконное распространение в СМИ сведений о частной жизни без согласия гражданина влечет наказание в соответствии со ст. 137 УК РФ, которая гласит, что «незаконное собирание или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации наказываются штрафом в размере до двухсот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до восемнадцати месяцев, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо принудительными работами на срок до двух лет с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до трех лет или без такового, либо арестом на срок до четырех месяцев, либо лишением свободы на срок до двух лет с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до трех лет» [6].

Журналист, получая сведения от граждан и должностных лиц, обязан ставить их в известность, что будут проводиться аудио- и видеозаписи и фотосъемки. В ст. 50 Закона о СМИ указаны условия, при которых скрытая запись возможна. Речь идет не о распространении материалов, полученных с использованием скрытой съемки, а о самом факте применения технических средств без уведомления граждан. При подтверждении такого факта журналисту грозит уголовная ответственность.

Журналист должен поставить в известность главного редактора о возможных исках в связи с распространением подготовленного им материала. В противном случае редакция будет вынуждена или опровергать распространенные сведения, предоставлять гражданину право на ответ, или нести ответственность в зависимости от выявленного правонарушения (разглашение персональных данных, сведений о личности несовершеннолетнего, использование изображения гражданина без его разрешения и т.д.).

Законодатель особо подчеркивает, что журналист не только имеет право, но и обязан отказаться от данного ему главным редактором или редакцией задания, если его выполнение связано с нарушением закона.

Журналист по закону обязан при осуществлении профессиональной деятельности предъявлять удостоверение, подтверждающий его личность и полномочия. Следовательно, при наличии редакционного удостоверения нет необходимости предъявлять дополнительные документы (паспорт и т.д.). При отсутствии удостоверения может быть предъявлено официально оформленное (с подписью главного редактора и печатью редакции) редакционное задание, подтверждающее полномочия [7, с. 180].

В своей профессиональной деятельности журналист должен соблюдать запрет на проведение предвыборной агитации. Это прописано в соответствующих законах, например, в ст. 63 Федерального закона от 22.02.2014 № 20-ФЗ (ред. от

04.06.2018) «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации»: «Предвыборная агитация на каналах организаций телерадиовещания, в периодических: печатных изданиях и в сетевых изданиях проводится в период, который начинается за 28 дней до дня голосования и прекращается в ноль часов по местному времени дня, предшествующего дню голосования», «проведение предвыборной агитации в день, предшествующий дню голосования, и в день голосования запрещается» [8].

Журналист обязан уважать права, честь, достоинство и законные интересы граждан, осуществляя профессиональную деятельность.

В жизни людей СМИ играют реальную роль, а также в их судьбах, выполняя функцию защитника или обвинителя. Это сближает журналистику с юриспруденцией: пресса тоже в определенном смысле выносит приговор, причем еще более публично, чем суд. Журналисты тоже судят – делятся с аудиторией своими суждениями. По этой причине подобные тексты журналистов должны подкрепляться доказательствами, запасенными автором впрок.

Законодательством Российской Федерации о СМИ установлены и иные обязанности, которые несет журналист. Журналист обязан обеспечить конфиденциальность информации, право на опровержение и ответ, получить от гражданина согласие на распространение в СМИ сведений о его личной жизни, а иначе наступает ответственность. Она наступает и за злоупотребление правами журналиста – сокрытие или фальсификацию общественно значимых сведений, распространение слухов под видом достоверных сообщений. Осуществляя свою профессиональную деятельность, журналист получает от государства гарантию в защите его чести, достоинства, здоровья, жизни и имущества как лицу, который выполняет общественный долг. Однако в Законе о СМИ ясно сказано, что несоблюдение журналистом своих обязанностей влечет уголовную, административную, дисциплинарную ответственность. Приведем пример, где бизнесмен Е. Пригожин подал иск о защите чести и достоинства к журналисту М. Шевченко. Журналист утверждал, что бизнесмен владеет фактами убийства журналистов – О. Джемаля, А. Расторгуева и К. Радченко, так как они снимали фильм-расследование о бизнесе Пригожина. Шевченко заявил, что в убийстве участвовали «холуи» Пригожина. Юристы Пригожина обвинили журналиста в распространении порочащих сведений о предпринимателе, тем самым нанеся моральный вред и ущерб его деловой репутации. Комментируя подачу иска, Максим Шевченко заявил, что готов встречаться с Пригожиным в суде [9].

С.Г. Корконосенко отмечает, что права человека приоритетны по сравнению с правами и обязанностями журналиста: «Специфика профессии требует настойчивости и даже настырности, порождая иллюзию, что сотрудники СМИ имеют правовой приоритет. В реалии профессия рассчитана обществом в первую очередь на защиту интересов граждан…» [10, с. 67].

Журналист должен уважать честь и достоинство людей, только защита интересов общества оправдывает журналистское расследование и его вмешательство в частную жизнь человека. Международная федерация журналистов в 2019 году приняла новую глобальную Хартию журналистской этики [11], в 7 пункте которой указано, что журналист должен соблюдать профессиональную тайну в отношении источника информации, полученной конфиденциально, уважать частную жизнь, достоинство упоминаемых и/или представляемых в материалах лиц и сообщать интервьюируемому, будет ли использоваться беседа или иной предоставленный материал в публикации. Он/она должны уделять особое внимание неопытным и уязвимым интервьюируемым, а те – своему источнику информации.

Библиографический список

1. *«Черновик» обжалует решение суда об удалении статей о сыне прокурора.* Available at: https://chernovik.net/content/lenta-novostey/chernovik-obzhaluet-reshenie-suda-ob-udalenii-statey-o-syne-prokurora
2. *О средствах массовой информации*. Закон РФ от 27.12.1991 N 2124-1 (ред. от 30.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511
3. *Устав редакции СМИ «Эхо Москвы»*. Available at: https://echo.msk.ru/doc/1444970-echo.html
4. Панкеев И.А. *Право и интеллектуальная собственность журналиста.* Сборник нормативных актов. Москва: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008.
5. *Право журналиста не раскрывать свой источник информации*. Available at: https://mmdc.ru/services/pravo_zhurnalista_ne_raskryvat_svoj_istochnik_informaci
6. *Уголовный кодекс Российской Федерации* от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 24.02.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW
7. Панкеев И.А. *Правовое регулирование СМИ*. Москва: Аспект Пресс, 2019.
8. *О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации*. Федеральный закон от 22.02.2014 N 20-ФЗ (ред. от 09.03.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159349/46d66ff64bb83827b0c5cdcc3fb591405dcdeb42
9. *Журналист Максим Шевченко*: *Я готов судиться с Пригожиным.* Available at: https://www.svoboda.org/a/30905681.html
10. Корконосенко С.Г. *Основы творческой деятельности журналиста.* Санкт-Петербург: Знание, СПбИВЭСЭП, 2000.
11. *Международная Федерация Журналистов (IFJ) приняла новую Глобальную Хартию журналистской этики.* Available at: https://ruj.ru/news/mezhdunarodnaya-federatsiya-zhurnalistov-ifj-prinyala-novuyu-globalnuyu-khartiyu-zhurnalistskoy-etik-9471

References

1. *«Chernovik» obzhaluet reshenie suda ob udalenii statej o syne prokurora.* Available at: https://chernovik.net/content/lenta-novostey/chernovik-obzhaluet-reshenie-suda-ob-udalenii-statey-o-syne-prokurora
2. *O sredstvah massovoj informacii*. Zakon RF ot 27.12.1991 N 2124-1 (red. ot 30.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511
3. *Ustav redakcii SMI «`Eho Moskvy»*. Available at: https://echo.msk.ru/doc/1444970-echo.html
4. Pankeev I.A. *Pravo i intellektual'naya sobstvennost' zhurnalista*. Sbornik normativnyh aktov. Moskva: Fakul'tet zhurnalistiki MGU im. M.V. Lomonosova, 2008.
5. *Pravo zhurnalista ne raskryvat' svoj istochnik informacii*. Available at: https://mmdc.ru/services/pravo_zhurnalista_ne_raskryvat_svoj_istochnik_informaci
6. Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 13.06.1996 N 63-FZ (red. ot 24.02.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW
7. Pankeev I.A. *Pravovoe regulirovanie SMI*. Moskva: Aspekt Press, 2019.
8. *O vyborah deputatov Gosudarstvennoj Dumy Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 22.02.2014 N 20-FZ (red. ot 09.03.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159349/46d66ff64bb83827b0c5cdcc3fb591405dcdeb42
9. *Zhurnalist Maksim Shevchenko*: *Ya gotov sudit'sya s Prigozhinym.* Available at: https://www.svoboda.org/a/30905681.html
10. Korkonosenko S.G. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista.* Sankt-Peterburg: Znanie, SPbIV`ES`EP, 2000.
11. *Mezhdunarodnaya Federaciya Zhurnalistov (IFJ) prinyala novuyu Global'nuyu Hartiyu zhurnalistskoj `etiki.* Available at: https://ruj.ru/news/mezhdunarodnaya-federatsiya-zhurnalistov-ifj-prinyala-novuyu-globalnuyu-khartiyu-zhurnalistskoy-etik-9471

Статья поступила в редакцию 05.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-467-471

Sukhanova A.S., *postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation (Faculty), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: angelina.october@gmail.com

FRAME STRUCTURES OF THE ENGLISH AND RUSSIAN WORDS *ENVIRONMENT* AND *СРЕДА*: A COMPARATIVE STUDY. The article aims at comparing the frame structures of the English word *environment* and Russian word *среда*. To reveal the frame structure of the words that are often used as equivalents in translations, the article analyzes etymology, definitions and the context in which the words occur based on dictionaries and corpus data. It shows the functioning of frame propositional structures manifested in contexts through verbal means. This helps to demonstrate the similarities and differences in the frames' structures and contents. The corpus analysis undertaken as part of this research shows deviations in the content of these frames containing mainly the same structures. The author comes to a conclusion that the deviations may be explained by the differences in prototypes that form the basis of the words' meanings in Russian and English.

Key words: **frame, frame semantics, word *environment*, concept, word *среда*.**

А.С. Суханова, *аспирант, Высшая школа перевода (факультет), МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: angelina.october@gmail.com

ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА «ENVIRONMENT» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ФРЕЙМОВОЙ СТРУКТУРОЙ «СРЕДА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена сопоставлению концептуальных структур слов «environment» английского языка и «среда» русского языка, репрезентируемых с помощью фреймов. Для выявления фреймовых структур данных слов, которые часто используются в качестве эквивалентов при переводе с одного языка на другой, проводится этимологический, дефиниционный и контекстуальный анализ на основе данных словарей и корпусов языка. Показано, как в контекстах с помощью языковых средств раскрываются типичные пропозициональные структуры этих фреймов, что позволяет выявить сходства и различия в их строении и содержании. Анализ корпусных данных продемонстрировал расхождения в содержании при преимущественном совпадении структуры изучаемых фреймов. Автор приходит к выводу о том, что наличие расхождений, несмотря на схожесть фреймов, может быть объяснено различием прототипов в основе значений изучаемых слов в русском и английском языках.

Ключевые слова: **фрейм, фреймовая семантика, концепт, слово *environment*, слово *среда*.**

Человек, еще не зная языка, знакомится с миром посредством чувственного восприятия, получает информацию, различает объекты познания, усваивает новую информацию, которая затем выражается при помощи языка. Как отмечает Б.А. Серебренников, «в структуре языка отражаются отношения между предметами и явлениями материального мира, которые существуют <…> вполне объективно, а не в зависимости от того, как человек хочет их себе представить» [1, с. 3 – 4]. Язык выступает в «качестве кода для концептов системы» и благодаря этому «символически фиксирует определенные концепты концептуальной системы мира» [2, с. 14].

Процесс концептуализации «направлен в общем виде на выделение неких предельных для определенного уровня рассмотрения единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении» [3, с. 319]. В широком смысле Р. Лэнекер под концептуализацией понимает образование новых понятий и существование уже устоявшихся концептов. Она основывается на сенсорном, кинестетическом и эмоциональном опыте, включает распознание ближайшего контекста (социального, физического и языкового) и когнитивных областей, на фоне которых может быть описана семантическая структура [4, с. 2]. Процесс концептуализации в момент использования (usage event) зависит от дискурсивного пространства (discourse space), под которым понимается разделяемое участниками коммуникации ментальное пространство, служащее основой для коммуникации, а также ближайшего контекста (immediate context) [5, с. 144].

Актуальность настоящей статьи обусловлена применением фреймового подхода к описанию концептуальной структуры, репрезентированной словом. Представление знаний в виде фреймов позволяет выявить не только существующие концепты, но и проследить ситуативно и опытно обусловленные связи концептов: «фреймы позволяют уточнить передаваемый в ходе коммуникации смысл в зависимости от ситуации <…> фреймы кодируют и хранят информацию о мире в языковой форме» [6, с. 347 – 348]. Фрейм служит для представления целой системы концептов, «связанных между собой так, что для понимания любого из них необходимо знать всю систему, в которую он входит» [7, с. 111], поэтому фреймы становятся средством «для изучения и описания семантики отдельных слов и их дифференциации» [8, с. 18]. Фрейм позволяет установить динамические связи входящих в него элементов.

Теория фреймов имеет много общего с исследованием семантических полей. Важным отличием, однако, является то, что в семантических полях рассматриваются именно слова, а не концепты или иные структуры знаний, на которых они основаны [9, с. 225 – 227]. Во фреймовой семантике слова рассматриваются в их отношении к фрейму, а сами фреймы – «многомерные двухуровневые структуры, включающие в себя собственно семантический уровень и концептуальный» [8, с. 20]. Кроме того, от концепта фрейм отличает именно его структурированность и наличие структурных связей. В русле такого понимания фрейма в настоящей статье приводится описание и сравнение концептуальных структур, выявляемых в семантике слов «environment» и «среда», именующих концепты особой организации пространства.

Концептуализация и фреймовое представление концептов английского «environment» и русского «среда»

Оба концепта – «environment» и «среда» – могут быть отнесены к категории концептов пространства. Они служат для описания особого пространственного опыта во взаимодействии окружения с объектом внутри. Концепты, описывающие пространство, составляют базовые концепты, поскольку «пространственный опыт является самым важным этапом в познавательной деятельности человека, так как накладывает отпечаток на его сознание и определяет мышление, преломленное через опыт поколений» [10, с. 107]. При этом пространственный опыт может включать концепты не только материальные, но и социальные и духовные.

Проблематика концептуализации «environment» состоит в соотнесении данной единицы с концептами физического пространства и пространства нематериального. Мы прибегли к данным этимологических словарей, поскольку этимологический анализ выявляет «последовательность семантического развития концепта» [11, с. 102]. В современном английском языке слово «environment» служит для отражения взаимообусловленности и взаимодействия двух абстрактных сущностей – организма и среды (окружения). Оно происходит от глагола “environ” от французского ‘environner’, означавшего «окружать» [12, с. 167]. По данным некоторых словарей, этот глагол восходит к греческому “ιν γύρος”, дословно означающим «в кругу» [13]. К началу XVII века, согласно данным Оксфордского словаря, слово «environment» зафиксировано в текстах в значении «the action of environing» [14] (действие окружения). С появлением слова «environment» начинается формирование нового концепта, так как «появление слова равносильно объективации какого-либо концепта, служит доказательством его осознания человеком» [3, с. 357]. Для нас примечательно указание на активное действие.

По мнению Е.С. Кубряковой, «правила словообразования могут обеспечить сохранение в структуре деривата тех значений, которые предсказываются окружением мотивирующего слова в мотивирующем суждении» [15, с. 162]. В связи с этим стоит подчеркнуть, что, с одной стороны, модель глаг. + ment = сущ. служит для образования существительных, обозначающих действие [16, с. 62], а с другой стороны, современное значение слова «that which environs; the objects or the region surrounding anything» [17], определение его как «то, что окружает», указывает на предмет. То есть в смысловой структуре полученного деривата одновременно существует предмет («то») и предикат («окружает»). Объект (environment как единое целое) проходит через операцию «овеществления» (reification), когда номинализация глагола приводит к осмыслению события или действия как физического набора предметов или вещества [18, с. 174 – 176].

Понимание «environment» как единой целостной системы, заключающей в себе взаимоотношения объекта и фона его существования, формируется только к XIX веку благодаря работам Г. Спенсера, обратившего внимание на этот важный аспект функционирования среды. Он все еще использует в своих работах «circumstances» и «environment» как синонимы, однако переход от грамматического множественного числа к единственному вызвал серьезные изменения в методологии исследований и метафизического описания в биологии, так как теперь возможно было говорить об общих причинах изменений, происходящих в организмах, а не о множестве разрозненных факторов. Также Спенсер привносит в значение «environment» понимание социального влияния [19, с. 241 – 243]. Благодаря переосмыслению грамматического числа в категориях, предложенных Л. Талми [18], понятие «environment» можно отнести к категории «измерения», аспекту «пространство» внутри этой категории, которое ввиду своих особенностей может быть одновременно охарактеризовано как непрерывное и дискретное.

В XIX веке впервые в значении «the conditions or influences under which any person or thing lives or is developed» [20] слово «environment» использует Т. Карлайл для перевода немецкого существительного ‘Umgebung’, описывая одновременно природное и духовное окружение [20]. К середине XX века «environment» приобретает свои современные значения, включая специальное экологическое значение «окружающая среда» [21].

Британский национальный корпус позволил установить основные когнитивные области, в которых возникает лексема «environment», именующая связанный с ней фрейм. На основе 200 результатов поиска удалось выявить, что в 47% случаев слово реализуется в контекстах, описывающих экологию и природные условия обитания. В 36% случаев это контекст «психологии» и «социума». Около 7% приходится на контексты социально-регулятивного взаимодействия при описании условий государственного управления и экономики. Еще в 6% случаев ведется описание физических условий и примерно 4% отводится употреблению «environment» в специальных терминологических значениях, используемых в информационных технологиях (например, desktop environment – среда рабочего стола).

Для выявления характеристик фреймов мы пользовались принципами описания фрейма, которые применяются в рамках проекта Ч. Филлмора, воплощенного на сайте FrameNet [22], где на основе определения выявляются сущностные характеристики фрейма (слоты) и связи между ними в виде набора семантических ролей, таких как агенс, пациенс, экспириенцер, локатив и др., связанных предикативно-аргументативными отношениями в пропозициональные структуры. Пропозиции отражают связи, существующие между концептами, предметами и явлениями действительности, а через набор семантических зависимостей становится возможной коммуникация [10]. К тому же, как указывает М. Минский, существуют заметные различия между анализом предложений и собственно пониманием смысла, и «лингвистическая деятельность человека требует от него использования образований более крупных, чем те, которые могут быть описаны с помощью грамматических правил» [23, с. 41].

Согласно М. Минскому, фрейм может быть представлен в виде иерархической структуры. Ее составляют узлы, имеющие связи между собой. «Верхние уровни» всегда актуальны в заданной ситуации, а в более низких терминалах (или слотах) фрейма находятся примеры или данные, характерные для этого фрейма. Дефиниционный анализ позволил выявить основные слоты (верхний уровень) фрейма, активируемого лексемой «environment», и возможное, типичное для них содержание (слоты нижнего уровня, которые могут конкретизироваться с помощью языковых средств в конкретном контексте):

Слот 1. **object** (a person, animal, or plant; activity; user, program (computer) [17], organism; ecological community; life of an individual or community; linguistic element [24], human activity; people; computer program [25].

Слот 2. **factors** (natural world, structure [17], physical, chemical, and biotic factors (climate, soil, living things), social and cultural conditions, interface [24], land, water, air, plants, and animals, physical conditions [25], things, buildings, people, weather, the type of land [26]).

Слот 3. **influence** (affect [17], influence, act upon [24]); use [26]).

Слот 4. **result** (результат воздействия).

Предикативные связи эффективнее всего выявляются в ходе анализа текстов, а корпусные исследования показывают, что информация о значении лексической единицы проявляется в контексте [27]. Поэтому мы проанализировали 50 контекстов из Британского национального корпуса (BNC) и Национального корпуса русского языка (НКРЯ), содержащего англоязычные и русскоязычные тексты. Наиболее показательные примеры приводим в табл. 1.

жат агенс, пациенс и локатив: *«reasonably predictable environment can help the pupil», «provide a structured and secure environment for data addressed by many different programs», «many societies have been conserving the environment», «the mentor created an environment that encouraged dialogue»* [29].

Аналогичный анализ был проведен для фрейма «среда», поскольку это слово, как следует из данных параллельного корпуса НКРЯ, наиболее часто используется в русском языке в качестве эквивалента для «environment» при переводе (в 135 из 285 контекстов без учета словосочетания «окружающая среда» в еще 46 случаях).

Слово «среда» далеко не всегда может служить эквивалентом «environment», хотя используется в большинстве случаев в тех же ситуациях. Для объяснения этого явления Е.Г. Беляевская использует термин «концептуальная внутренняя форма», утверждая, что различия объясняются «не узусом употребления <…>, а действием концептуальной внутренней формы. Различия в семантике соотносительных обозначений <…> обусловлены тем, что, указывая на одни и те же предметы обозначения, слова разных языков по-разному репрезентируют <…> знание об этих объектах» [31, с. 349].

Итак, слово «среда» в русском языке этимологически связано со значениями «середина» и «сердце», оно не имеет связи с лексемами «круг» или «окружение». Старославянское слово «среда» (срѣда) восходит к праславянскому *sьrda, *serda в значении «середина», из чего произошло также древнерусское слово «середа» (среда) и современное «середина» (центр). В старославянском у слова «среда» было еще одно значение «средний день недели» (отмечается

Таблица 1

Пропозициональные структуры фрейма «environment»

Контекст	Пропозиция в контексте	Пропозициональные структуры фрейма
«But in a world where billions of people can afford cars, vacations and food in plastic packages, the limited carrying capacity of the environment had become perhaps the single most important constraint on the standard of living» [28]	people are in a world	1) A {объект} находится в окружении B {локация, характеризующаяся через факторы}
	world where people can afford cars etc. but it has limits;	2) B {локация} характеризуется N {факторы}
	the environment constraints the standard of living	3) B {агенс} оказывает влияние на A {пациенс}
	Имплицируется: people's activities create the limits for the capacity of the environment	4) A {агенс} оказывает влияние на B {пациенс} (через изменение N {факторы})
	Имплицируется: the constraint on the standard of living results from people's activities	5) A {агенс} или N {факторы}влияет на B {пациенс} и производит C {результат}
«These animals are already used to stress, and those that are opportunistic at the surface do very well underground, says Borgonie. Deep environments might actually offer some benefits, given the stable conditions and the lack of predators for the worms» [28]	animals are underground	1) A {объект}находится в окружении B {локация}
	the environment is deep underground, has stable conditions, lack of predators	2) B {локация} характеризуется N {факторы}
	the location offers some benefits to the animals	3) B {агенс} оказывает влияние на A {пациенс}
	the animals benefit from the conditions	6) B {агенс} или N {факторы}влияет на A {пациенс} и производит C {результат}
«the environment within which the teacher operates has not changed. Teachers are not trained as innovators and much of the content of teacher training colleges' curricula is not relevant to this approach. Once in the classroom the teacher is restricted by the core curriculum and general workload and lack of equipment» [29]	training colleges' curricula, core curriculum and general workload are created by an outside actor (who is not part of the environment) Имплицируется: outside actor, e.g. government	7) Ne {внешние факторы} влияют на B {локация} и меняют N {факторы}
		8) Ae {внешний агенс} создает Ne {внешние факторы}

Из данных примеров можно заключить, что фрейм «environment» содержит ряд пропозициональных структур (основные из которых пронумерованы 1 – 6, пропозиции 7 и 8 опциональны), которые могут быть обнаружены в виде взаимосвязей выделенных слотов фрейма и наполняющего их содержания во многих случаях уже в ближайшем контексте.

При восприятии текста в сознании адресата возникает ожидаемое строение фрейма, лексико-семантическое наполнение слотов которого имплицируется из контекста и ситуации в целом благодаря появлению множества концептов, активируемых отдельными лексемами в ходе восприятия. Сложность представляют микроконтексты, в которых фреймовые слоты не находят лексико-семантического наполнения. Как пишет Б. Малиновский, изолированное слово не может реализовать значение в полной мере даже в рамках предложения, которое нельзя расценивать как полноценные языковые данные, для этого требуется контекст ситуации [30, с. 11]. Активация комбинации как минимум из главного слова и одного из слотов связанного с ним фрейма позволяет выполнить достраивание ситуации, которое возникает в виде мысленного образа. Дальнейшая ее детализация происходит по мере развития и восприятия текста.

Во фрейме «environment» слот характеристик чаще содержит определения, в качестве которых выступают в основном прилагательные или существительные, если значение относится к неприродным условиям (*foreign, working, home, classroom, hospital, political, rhythmic, pleasant, social*), а в значении «окружающей среды» используется с определенным артиклем. В большинстве случаев также не представляет трудности обнаружение других слотов фрейма, которые содер-

в памятниках XI в.), и оно этимологически родственно лит. šerdis «сердцевина»; гот. hairtô «сердце»; нем. Herz «сердце»; греч. ker(d) «сердце» [32, с. 399]. М. Фасмер отмечает происхождение значения «дня недели» в порядке калькирования из древневерхненемецкого mittawëcha «среда» [33, с. 607]. Стоит обратить внимание, что в значении среднего дня недели «среда» обозначает середину линейного порядка. И весьма примечательно, что «среда», несмотря на связь со значением «середина», имеет практически противоположный смысл: данное слово обозначает все, что окружает то, что находится в середине. Словарь С.И. Ожегова явно подчеркивает связь с окружением и кругом: «Вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-н. <…> Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов <…> Окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей» [34].

Можно определить следующие основные слоты для фрейма «среда»:

Слот 1. **Локация** (рассматривается как физическое или социальное);

Слот 2. **Свойства** пространства («вещество, заполняющее пространство» [Ожегов, Ушаков, Евгеньева], «окружение», социальное пространство, как правило, наполнено людьми и их деятельностью);

Слот 3. **Объект** (представленный человеком или другими одушевленными и неодушевленными объектами);

Слот 4. **Влияние** (свойств среды).

Отдельно в толковых словарях выделяют значение «третий день недели» или «четвертый день семидневной недели» [35], которое входит в календарный

фрейм и представляет для нас интерес только с точки зрения «середины» в линейном ряду в отличие от пространства, не имеющего четких форм, или окружности.

Для выявления пропозициональных структур, репрезентирующих типичные для фрейма «среда» связи слотов, мы проанализировали 50 контекстов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), некоторые показательные из них приводим ниже:

В значении «совокупности людей» среда не имеет четко очерченных границ, но указывает на положение объекта «среди», то есть «внутри» определенных условий. То есть «среда» может быть описана с помощью образной схемы «вместилища» (как и «environment»). Это понимание «внутренней среды», имеющей некоторые границы (даже если они не могут быть четко определены), отделяющие ее от «внешней среды» и предоставляющее нам возможность различать «в» и «из» [36].

Таблица 2

Пропозициональные структуры фрейма «среда»

Контекст	Пропозиция в контексте	Пропозициональные структуры фрейма
«Имея в виду мириады коммуникаций, происходящих между людьми, можно говорить о том, что «личные знания» людей – это среда, в которой рождаются, реплицируются, видоизменяются (мутируют) и исчезают теории. В ходе процессов репликации происходит преобразование теорий из субъективной формы в доступную другим людям объективную форму» [28]	внутри среды находятся теории	1) A {объект} находится в B {локация}
	среду составляют личные знания людей	2) B {локация} наполнена N {факторы}
	внутри среды теории изменяются (под воздействием ее свойств)	3) B {агенс} оказывает влияние на A {пациенс}
	в результате преобразований теории получают другую форму	4) B {агенс} или N {факторы} влияет на A {пациенс} и производит C {результат}
	преобразованные теории становятся доступны другим людям	5) C {результат} оказывает влияние на Ae {внешний агенс}
«С такими людьми интересно – и на мероприятие какое-то можно выйти и просто пообщаться. Вокруг нашей парторганизации сложилась среда, круг общения, духовная общность» [28]	среда окружает организацию	1) A {объект} находится в окружении B {локация}
	среду составляют интересные люди	2) B {локация} наполнена N {факторы}
«Просто украшением узор стал позже. Можно вырезать на деке медведя, гусляра или что-то сказочное, ведь инструмент существует, пока есть среда, которая его питает, – сказка, легенда, былина» [28]	среда питает творчество	3) B {агенс} оказывает влияние на A {пациенс}
	культура (сказки, легенды, былины) определяет среду	2) B {локация} характеризуется N {факторы}

Содержание слота «свойства пространства» чаще всего представлено прилагательными или атрибутивными конструкциями (*деловая, молодежная, литературная, деревенская, городская, конкурентная, экспертная, природная, окружающая* и т.д.*; обитания, жизнедеятельности человека* и т.д.), которые задают характеристики среды. В случае, когда характеристики не определены или недостаточны для определения положения фрейма в оппозиции «физическое/социальное», помогает обнаружение в тексте ролей локатива, агенса и пациенса: *«в регионе создана среда, в которой конкурировать будет непросто», «подходящая среда для выращивания растений», «время – прозрачная среда, в которой возникают, движутся, бесследно исчезают»* [28]. Несмотря на отсутствие большего контекста или описания ситуации, для определения значения исследуемого слова достаточно реализации одного из слотов фрейма.

Можно отметить, что русское слово «среда» чаще используется для описания социальных условий, чем физических. В 200 проанализированных контекстах из НКРЯ «среда» в более 58% употребляется в контекстах, описывающих общество или социальные условия, что указывает на прототипичность именно этого значения «среды».

Образная схема «вместилища», которую можно применить как при описании «environment», так и при описании «среды», и значение «то, что окружает», может расцениваться как инвариант, «абстрактная идея, связанная с данным значением» [37, с. 382]. Однако их прототипы различаются: для «environment» прототипом будет преимущественно физическое окружение, а для «среды» – социальные условия.

Исследование семантики и сопоставление фреймовых структур концептов «среда» и «environment» показывает, что несмотря на сходную по строению модель в основе обоих фреймов, типичное наполнение слотов фрейма раскрывает различия, указывающие на разницу в прототипах, репрезентирующих эти фреймовые структуры, которые соотносятся как физическое окружение и социальная среда. Факт различия в прототипах, лежащих в основании данных фреймовых структур, обусловливает различие их употребления в русском и английском языках.

Фрейм, соединяя в себе соотнесенность со знаниями о мире, опытом, памятью и знаниями о языке, позволяет выявить индивидуальное и общее в выборе языковых средств для коммуникации, а также раскрыть различия концептуальной внутренней формы слов разных языков.

Библиографический список

1. Серебренников Б.А. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира.* Москва: Наука, 1988.
2. Павиленис Р.И. *Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка.* Москва: Мысль, 1983.
3. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
4. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: the cognitive basis of grammar.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1991.
5. Langacker R. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics.* 2001; Iss. 12-2: 143 –188.
6. Беляевская Е.Г. Типология фреймов в конструировании языковой системы и дискурса. Когнитивные исследования языка. *Cognitio и Communicatio в современном глобальном мире*: материалы VIII Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 2018; Выпуск XXXIV: 346 – 349.
7. Fillmore Ch. Frame semantics. *Linguistics in the morning calm.* 1982: 111 – 137.
8. Беляевская Е.Г. Фреймы «действия» и «деятельности» как основание классификации лексических единиц. *Вестник МГЛУ*. 2013; Выпуск 20 (680): 18 – 28.
9. Fillmore Ch.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica.* 1985; Vol. 6, № 2: 222 – 254.
10. Манерко Л.А. *Язык современной техники: ядро и периферия.* Рязань, 2000.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике.* Воронеж: Истоки, 2001.
12. *A Concise Etymological Dictionary of the English Language.* Oxford at the Clarendon Press, orig. 1882, impression 1927.
13. *A Dictionary of the English Language, in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers to which are prefixed, history of the language, and an English grammar: in two volumes.* Vol. 1. Available at: https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/24130/edition/19407/content
14. *The Oxford English Dictionary being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles founded mainly on the materials collected by the Philological Society*. Oxford at the Clarendon Press, 1933; Vol. II, III.
15. Кубрякова Е.С. *Типы языковых значений: Семантика производного слова.* Москва: ЛЕНАНД, 2018.
16. Мешков О.Д. *Словообразование современного английского языка.* Москва: Наука, 1976.
17. Talmy L. The relation of grammar to cognition. *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam; Philadelphia, 1988: 165 – 205.
18. Pearce T. From 'circumstances' to 'environment': Herbert Spencer and the origins of the idea of organism-environment interaction. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*. 2010; Iss. № 41 (3): 241 – 252.
19. Jessop R. Coinage of the term environment: a word without authority and Carlyle's displacement of the mechanical metaphor. *Literature Compass*. 2012; Iss. 9 (11): 708 – 720.
20. Caradonna J.L. *Sustainability: A history.* USA: Oxford University Press, 2014.
21. *FrameNet*. Available at: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/
22. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Перевод с английского О.Н. Гринбаума. Москва: Энергия, 1979.
23. *Oxford Dictionaries*. Available at: http://www.oxforddictionaries.com

24. *Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com
25. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
26. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: http://global.longmandictionaries.com
27. Faber P., Marquez C.L., Vega M.E. Framing Terminology: A Process-Oriented Approach. *Meta Journal des traducteurs,* 2005; Vol. 50, № 4.
28. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/
29. *British National Corpus*. Available at: https://corpus.byu.edu/bnc
30. Malinowski B. *Coral Gardens and Their Magic*. Available at: http://www.archive.org/stream/coralgardensandt031834mbp/coralgardensandt 031834mbp_djvu.txt.
31. Беляевская Е.Г. Концептуальные основания семантики и «внутренняя форма» языковых единиц. Когнитивные исследования языка. *Проблемы репрезентации в языке*: сборник научных трудов. Москва: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009; Выпуск II: 342 – 351.
32. Цыганенко Г.П. *Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов*. Киев: Радянська школа, 1989.
33. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка:* в 4 т. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. Москва: Прогресс, 1987; Т. 3.
34. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: http://www.slovorod.ru/dic-ozhegov/index.html
35. *Толковый словарь Ушакова*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
36. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* Chicago: Univ. of Chicago Press, 1987.
37. Рахилина Е.В. Основные идеи когнитивной семантики. *Современная американская лингвистика: фундаментальные направления.* Москва: Едиториал УРСС, 2002: 370 – 389.

References

1. Serebrennikov B.A. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira.* Moskva: Nauka, 1988.
2. Pavilenis R.I. *Problema smysla: sovremennyj logiko-filosofskij analiz yazyka.* Moskva: Mysl', 1983.
3. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti poluchenіya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
4. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: the cognitive basis of grammar.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1991.
5. Langacker R. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics.* 2001; Iss. 12-2: 143 -188.
6. Belyaevskaya E.G. Tipologiya frejmov v konstruirovanii yazykovoj sistemy i diskursa. Kognitivnye issledovaniya yazyka. *Cognitio i Communicatio v sovremennom global'nom mire*: materialy VIII Mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoj lingvistike. 2018; Vypusk XXXIV: 346 – 349.
7. Fillmore Ch. Frame semantics. *Linguistics in the morning calm.* 1982: 111 – 137.
8. Belyaevskaya E.G. Frejmy «dejstviya» i «deyatel'nosti» kak osnovanie klassifikacii leksicheskih edinic. *Vestnik MGLU*. 2013; Vypusk 20 (680): 18 – 28.
9. Fillmore Ch.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica.* 1985; Vol. 6, № 2: 222 – 254.
10. Manerko L.A. *Yazyk sovremennoj tehniki: yadro i periferiya.* Ryazan', 2000.
11. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike.* Voronezh: Istoki, 2001.
12. *A Concise Etymological Dictionary of the English Language.* Oxford at the Clarendon Press, orig. 1882, impression 1927.
13. *A Dictionary of the English Language, in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers to which are prefixed, history of the language, and an English grammar: in two volumes.* Vol. 1. Available at: https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/24130/edition/19407/content
14. *The Oxford English Dictionary being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles founded mainly on the materials collected by the Philological Society*. Oxford at the Clarendon Press, 1933; Vol. II, III.
15. Kubryakova E.S. *Tipy yazykovyh znachenij: Semantika proizvodnogo slova.* Moskva: LENAND, 2018.
16. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1976.
17. Talmy L. The relation of grammar to cognition. *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam; Philadelphia, 1988: 165 – 205.
18. Pearce T. From 'circumstances' to 'environment': Herbert Spencer and the origins of the idea of organism-environment interaction. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*. 2010; Iss. № 41 (3): 241 – 252.
19. Jessop R. Coinage of the term environment: a word without authority and Carlyle's displacement of the mechanical metaphor. *Literature Compass*. 2012; Iss. 9 (11): 708 – 720.
20. Caradonna J.L. *Sustainability: A history.* USA: Oxford University Press, 2014.
21. *FrameNet.* Available at: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/
22. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Perevod s anglijskogo O.N. Grinbauma. Moskva: `Energiya, 1979.
23. *Oxford Dictionaries*. Available at: http://www.oxforddictionaries.com
24. *Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com
25. *Macmillan Dictionary*. Available at: https://www.macmillandictionary.com
26. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: http://global.longmandictionaries.com
27. Faber P., Marquez C.L., Vega M.E. Framing Terminology: A Process-Oriented Approach. *Meta Journal des traducteurs,* 2005; Vol. 50, № 4.
28. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/new/
29. *British National Corpus*. Available at: https://corpus.byu.edu/bnc
30. Malinowski B. *Coral Gardens and Their Magic*. Available at: http://www.archive.org/stream/coralgardensandt031834mbp/coralgardensandt 031834mbp_djvu.txt.
31. Belyaevskaya E.G. Konceptual'nye osnovaniya semantiki i «vnutrennyaya forma» yazykovyh edinic. Kognitivnye issledovaniya yazyka. *Problemy reprezentacii v yazyke*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN; Tambov: Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2009; Vypusk II: 342 – 351.
32. Cyganenko G.P. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: Bolee 5000 slov*. Kiev: Radyans'ka shkola, 1989.
33. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: Progress, 1987; T. 3.
34. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: http://www.slovorod.ru/dic-ozhegov/index.html
35. *Tolkovyj slovar' Ushakova*. Available at: https://ushakovdictionary.ru
36. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* Chicago: Univ. of Chicago Press, 1987.
37. Rahilina E.V. Osnovnye idei kognitivnoj semantiki. *Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamental'nye napravleniya*. Moskva: Editorial URSS, 2002: 370 – 389.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-471-475

***Tikhonova N.Yu.**, teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

SYNTACTIC TRANSFORMATIONS AS A WAY OF COMPREHENDING A MODERN LITERARY TEXT IN THE PROCESS OF TRANSLATION (A CASE STUDY OF "TROUBLED BLOOD" BY ROBERT GALBRAITH AND ITS RUSSIAN TRANSLATION). The article deals with the study of implementation of syntactic transformations which take place during the translation of the English literary text into the Russian language. Various classifications of syntactic transformations put forward by a number of linguists are provided. This article focuses on the following transformations found in the Russian translation of the detective story "Troubled Blood" by Robert Galbraith into Russian: substitutions, transpositions, additions, omissions. The author gives examples of the above-mentioned transformations closely examining the nature of syntactic relations in the identified types of structures and offering probable explanations for the translator's choice of a specific transformation in order to convey the semantics of the original version. The article is of interest not only from the point of view of linguistics in general but also in terms of translation studies.

Key words: **translation, literary translation, syntactic transformation, substitution, transposition, addition, omission, equivalence.**

***Н.Ю. Тихонова**, асс., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва; аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА РОБЕРТА ГЭЛБРЕЙТА "TROUBLED BLOOD" И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

Статья посвящена исследованию осуществления синтаксических преобразований при переводе художественного произведения с английского языка на русский. Приведены различные классификации синтаксических трансформаций, выдвинутые рядом ученых-лингвистов. В рамках данной статьи в качестве анализируемых трансформаций выбраны замены, перестановки, добавления, опущения, обнаруженные в переводе детективного романа Роберта Гэлбрейта "Troubled Blood" («Дурная кровь») на русский язык. Автор приводит примеры перечисленных трансформаций, детально рассматривая характер синтаксических отношений в выявленных типах структур и приводя возможные объяснения выбора переводчиком того или иного преобразования с целью передачи семантики оригинального варианта. Данная статья представляет интерес как для языкознания в целом, так и для переводоведения в частности.

Ключевые слова: **перевод, художественный перевод, синтаксическая трансформация, синтаксическое преобразование, замена, перестановка, добавление, опущение, эквивалентность.**

Перевод художественного текста традиционно считается высочайшим, наиболее благородным и эталонным видом переводческого искусства. Именно в процессе перевода художественного текста, который поэт и переводчик Уиллис Барнстоун назвал двойным искусством (a double art) [1, с. 83], его непосредственный исполнитель видится вторым автором. Переводной художественный текст может обладать не меньшей силой эстетического воздействия на читателя, чем текст оригинальный, но лишь от переводчика зависит, будет ли достигнута соответствующая цель – пробудить в читательской аудитории по-настоящему глубокие чувства, воссоздать в тексте образы и картины, задуманные автором. Тем самым при переводе художественного произведения особенно важным представляется установление внутренней связи между автором и переводчиком [2, с. 148], поскольку индивидуальность автора, его неповторимый стиль не должны никоим образом исчезнуть в тексте, который в любом случае будет приписываться ему.

Сложная задача, стоящая перед переводчиком художественного произведения, требует нестандартных решений, поэтому здесь более чем вероятно отступление от предельно возможной смысловой точности ради достижения выразительности и колорита. Таким образом, эквивалентность на уровне отдельных слов и словосочетаний, безусловно, в определенной мере будет соблюдаться, но она не должна оттеснять и тем более препятствовать эквивалентности на уровне речевого произведения [3, с. 15]. Такая комплексная эквивалентность может явиться результатом работы переводчика исключительно при задействовании целого арсенала переводческих методов, приемов, стратегий и трансформаций на разных уровнях языка. Следует остановиться именно на синтаксических трансформациях как чрезвычайно широко применяемом способе сделать переводной текст сопоставимым с оригинальным произведением и наделить его той же силой эмоционального воздействия.

Исследователи предлагают различные классификации синтаксических трансформаций. Так, Т.А. Казакова причисляет к синтаксическим преобразованиям антонимический перевод, нулевой перевод, а также приемы распространения, добавления, присоединения, функциональной замены [4, с. 54]. Я.И. Рецкер выделяет членение и объединение предложений, изменение порядка слов и структуры предложения, замену частей речи и членов предложения, добавление и опущение слов при переводе [5, с. 21]. В.Н. Комиссаров выдвигает в качестве синтаксических трансформаций дословный перевод, членение и объединение предложений, а также грамматические замены [6, с. 185]. В.Г. Гак говорит о заменах и изменении числа элементов при переводе [7]. А.Д. Швейцер считает синтаксическими трансформациями замены и преобразования (компрессию и прагматическую адаптацию), антонимический перевод, генерализацию, конкретизацию [8, с. 271 – 275]. Наконец, Л.С. Бархударов свел все виды переводческих трансформаций, связанных с преобразованием синтаксиса, к четырем типам: замены, перестановки, добавления, опущения [9, с. 190]. Итак, можно сделать вывод, что предлагаемые деления весьма относительны, однако при проведении исследования необходимо придерживаться определенной классификации. Наиболее целесообразным представляется придерживаться деления, выдвинутого Л.С. Бархударовым, и именно оно послужит основанием для анализа преобразований, обнаруженных в романе Роберта Гэлбрейта (псевдоним Дж. К. Роулинг) "Troubled Blood" («Дурная кровь») [10] и его переводе на русский язык, выполненном Е.С. Петровой [11]. Оба издания были проанализированы в онлайн-формате.

Замены как вид синтаксических трансформаций группируются вокруг замены типа предложения или же его членов. Причиной подобной траектории замен может послужить как несовпадение грамматических норм английского языка с русским (невозможность образовать от глагола герундиальную форму, подобную существительному, отсутствие связки аспектно-временных форм глагола), так и различная степень свободы при построении предложения (традиционный порядок членов предложения в английском языке представляет собой последовательность подлежащего, сказуемого, дополнения и обстоятельства, тогда как в русском языке коммуникативное членение предложения дает значительно больший простор для той самой свободы). Среди замен одного типа предложения на другое можно выделить следующие подтипы.

- Замена простого предложения на сложное:

Robin had analyzed these few words of Charlotte's to a perhaps ludicrous degree since.

После той встречи она с абсурдной дотошностью анализировала те несколько слов, что услышала от этой женщины.

В данном случае замена, сопровождающаяся добавлением словарных элементов, вызвана конкретизацией действия, напрямую названного в предложении на русском языке (*услышала*), тогда как в английском оригинале не указан канал получения информации героиней. Перед нами классический пример «формальной невыраженности» семантических компонентов, характерной для английского языка [9, с. 221]. Однако важно отметить, что фактически придаточное предложение можно было бы сократить до причастного оборота и тем самым не менять структуру предложения коренным образом:

Strike called Lucy to say sorry for being rude about her sons.

Страйк позвонил Люси, чтобы извиниться за грубость в адрес ее детей.

Здесь можно говорить о функционировании инфинитивной формы английского глагола, служащего для обозначения цели, которая передается на русский язык с помощью придаточного цели. Причем в английском предложении за инфинитивом сразу же следует герундиальная форма, в русском переводе трансформирующаяся в существительное с предлогом, что, однако, не влияет на структуру предложения:

Yorkshire-born, she'd found it extraordinary to see palm trees actually flourishing on English soil, back in Torquay.

Уроженка Йоркшира, Робин с изумлением разглядывала пальмы, которые хорошо прижились на английской земле.

Переводчик мог использовать в предложении на русском языке причастный оборот, следуя оригиналу, однако в итоге было принято решение «усложнить» предложение придаточным определительным:

Trying not to lose his page, Strike groped for it and answered it without looking at the caller's identity.

Придерживая страницу, он потянулся за мобильным и даже не посмотрел, кто звонит.

В русском языке отсутствует герундиальная форма глагола, за которой может следовать зависимая часть, представленная здесь существительным с предлогом. Вместо этого в переводе используется придаточное предложение.

- Замена сложного предложения на простое:

Matthew continued to occupy almost as much space in Robin's head as when they'd been married.

Мэтью занимал в ее голове не меньше места, чем в период их совместного проживания.

Сравнение двух этих предложений демонстрирует, что главное преобразование заключается в замещении грамматической основы притяжательным местоимением, что позволило обойтись словосочетанием с типом связи примыкание (*их проживания*) в переведенном предложении.

Anyone will tell you where The Moor is.

Дорогу спросишь на месте.

В данном случае структура предложения меняется коренным образом: сложное предложение с подчинительной связью превращается в простое односоставное определенно-личное предложение. Именно при анализе подобных переводов есть полное право говорить об эквивалентности на уровне целого высказывания, поскольку ни один из элементов оригинала не имеет прямого эквивалента в русском предложении.

The further west Robin drove, the lusher and greener the landscape became.

За пределами города Торки местность становилась все живописнее и зеленее.

Оригинальное предложение со сравнительной конструкцией как базисом в переводе трансформируется в простое с уточнением географических координат и вынесением за скобки имени главной героини романа.

I don't mind you staying.

Останьтесь, я не возражаю.

Здесь явно прослеживается несовпадение грамматических явлений в анализируемых языках: английское сложное дополнение (Complex Object) требует достраивания до структуры сложного предложения в русском языке, причем в большинстве случаев речь будет идти о сложноподчиненном предложении с союзом *что*. Однако здесь перед нами предстает бессоюзное сложное предложение с односоставной определенно-личной первой основой.

Можно также привести пример замены сложного предложения на несколько простых, когда происходит разделение, позволяющее избежать в переводе предложения, перегруженного пунктуационно, лексически и семантически:

A light rain pattered against his windows as he flicked a little further on in the book, pausing midway through chapter two.

В окна стучался легкий дождик. Пролистав немного дальше, Страйк продолжил чтение примерно с середины второй главы.

- Замена сочинительной связи на подчинительную:

Cornish nationalism had been under discussion for twenty minutes, and to Strike it felt much longer.

Полворт отстаивал корнуолльский патриотизм уже минут двадцать, которые для Страйка растянулись на целую вечность.

Придаточное определительное в переводе является результатом замещения местоимения *it* союзным словом (относительным местоимением) *который*. Теоретически в переводе можно было получить сложносочиненное предложение с местоимением *это* как эквивалентом *it*, но переводчик сделал выбор не в пользу сохранения оригинального типа предложения. Кроме того, переведенный вариант является более конкретизированным и распространенным по сравнению с оригиналом благодаря упоминанию конкретного лица, ведущего разговор с главным героем романа Кормораном Страйком.

- Замена союзной связи на бессоюзную:

I've been here since I was two months old and my mum's a Trevelyan.

Меня из Бирмингема привезли сюда двухмесячным, у моей матери девичья фамилия Тревельян.

Данный случай примечателен тем, что подчинительная связь в оригинальном предложении заменена на использование местоимения *меня* в качестве дополнения в переведенном варианте, что позволяет сделать первую часть простой, а сочинительная связь в исходнике заменена на бессоюзную в переводе.

The eighty-one-year-old doctor appeared to have shrunk inside his suit; the collar and cuffs of his shirt gaped and his ankles were skinny in their black silk socks.

Доживший до восьмидесяти одного года, этот врач, казалось, ужался внутри своей одежды: ворот и манжеты сорочки зияли круглыми отверстиями, из брючин торчали костлявые лодыжки в черных шелковых носках.

Наблюдается замена сочинительной связи на бессоюзную, при этом случай бессоюзной связи в оригинальном предложении в переводе сохраняется, но используется другой знак препинания (двоеточие вместо точки с запятой).

By the time she died, Wilma hadn't been a cleaner, but a social worker, and she'd raised a high-achieving family.

В конце жизни Вильма переквалифицировалась в социального работника; она достойно воспитала своих детей.

В оригинальном предложении с тремя грамматическими основами присутствует не только подчинительная связь, но и сочинительная, в то время как в переведенном предложении перед читателем предстает бессоюзное предложение, состоящее всего из двух частей благодаря замене союза времени на существительное с предлогом.

No speck of dust marred the highly polished coffee table between them, in what bore the appearance of a seldom-used, special occasion room.

На отполированном до блеска кофейном столике не было ни пылинки; гостиная, по-видимому, использовалась лишь по торжественным случаям.

В английском предложении можно наблюдать функционирование предлога *in*, присоединяющего придаточное предложение, а в переводе данная конструкция уступает место второй части бессоюзного предложения с вводным словом.

As they headed out of Falmouth, Strike's mood turned to cheerfulness, which Robin attributed mainly to the interest of a possible new case.

На выезде из Фалмута Страйк заметно повеселел; Робин для себя объяснила это предвкушением нового дела.

Приведенное английское предложение демонстрирует функционирование союза *which*, относящегося ко всей предыдущей части. В русском языке союзное слово *что* может употребляться аналогичным способом, однако такие предложения более характерны для публицистики и научного дискурса.

При анализе оригинального англоязычного романа и его перевода на русский язык не были обнаружены случаи замены подчинительной связи на сочинительную, что можно объяснить развитой системой придаточных предложений в рассматриваемых языках, поэтому необходимость в подобных заменах попросту отпадает. Кроме того, не наблюдаются случаи замены бессоюзной связи на союзную: бессоюзное предложение сохраняет свою структуру в переводе, а трансформациям подвергается только в случае, если пунктуационный аспект, когда происходит изменение знака препинания.

Перестановки как вид синтаксических трансформаций затрагивают как малые элементы текста (слова и словосочетания), так и более крупные составляющие (части сложного предложения и самостоятельные предложения). Синтаксические перестановки главным образом (в гораздо большей степени, нежели замены) обусловлены неодинаковым принципом построения предложений, когда строгий порядок слов сталкивается с коммуникативным членением предложения. Перестановки тем самым целесообразно анализировать в соответствии с размером перемещаемой части отрезка речи:

- перестановка слова:

Max was out.

Макса дома не было.

В данном случае перестановка слова сопровождается применением такой переводческой универсалии, как конкретизация: наречие *out* заменяется на слово *дома* аналогичной части речи, но более узкой семантики. При этом смысл предложения в целом не конкретизируется, поскольку переводной вариант построен на отрицании присутствия героя дома, что тождественно его нахождению за пределами дома в оригинальном предложении. Таким образом, здесь наблюдается применение метода антонимического перевода.

Charlotte was Strike's ex-fiancée.

Шарлотта в прошлом была невестой Страйка.

Перестановка затрагивает оригинальное существительное *ex-fiancée*, сформированное префиксальным словообразовательным способом и эквивалентное сочетанию нескольких слов в переводе.

She didn't look like the other boys' mothers.

Она ничем не походила на матерей других ребят.

Здесь можно обозначить сдвиг существительного *mothers* (*матерей*), а также добавление в переведенном варианте слова, выражающего степень несхожести матери с сыном (*ничем*).

- Перестановка словосочетания:

It had an Elizabethan air, with low box hedges and a wrought iron sundial.

Невысокая живая изгородь из самшита и кованые солнечные часы напоминали о Елизаветинской эпохе.

В данном случае переставляется и становится «активной» целая часть предложения, однако в английском исходнике она не является самостоятельной, так как в ней отсутствует грамматическая основа.

He knows my number.

Мой номер телефона он знает.

В данном случае помимо перестановки словосочетания со связью согласование *my number (мой номер)*, речь идет еще и о перестановке сочетания слов – грамматической основы, или предикативной основы/ядра предложения, не являющейся словосочетанием с подчинительной связью.

She was to see her firstborn only twice more.

Своего первенца ей суждено было увидеть еще дважды.

В начало предложения перемещается дополнение *her firstborn* (*своего первенца*). Кроме того, можно отметить незначительный сдвиг семантического акцента. В оригинале подчеркивается, что героине было отведено увидеть своего ребенка всего лишь еще два раза в жизни. Однако в переводе отсутствует указание на то, что два раза – это совсем недостаточно, т.е. не имеет эквивалента на русском языке слово *only*.

- Перестановка части сложного предложения:

Yeah, well, Dad was one of the first into Creed's basement after they arrested him.

Видишь ли, какая штука: после ареста Крида отец мой в числе первых к нему в подвал зашел.

Сразу же следует отметить, что сложное предложение в оригинале преобразуется в простое предложение в русском переводе. Анализируемая же перестановка затрагивает основы *Dad was* и *they arrested*, в результате работы переводчика меняющиеся местами, что однако никак не влияет на смысл предложения.

Agnes fled her stepfather's overcrowded house shortly before Dennis's second birthday, when she was sixteen-and-a-half.

В шестнадцать с половиной лет Агнес сбежала из многолюдного дома отчима; Деннису не исполнилось и двух лет.

Придаточное времени в исходнике перемещается в начало переведенного предложения и лишается грамматической основы. Зато на русском языке самостоятельной частью сложного предложения становится отрывок *before Dennis's second birthday*. Таким образом, сложноподчиненное предложение в оригинале преобразуется в сложное бессоюзное предложение в результате перевода.

Turning a corner, Robin found herself facing the Yves Saint Laurent counter, and with a sudden sharpening of interest, her eyes focused on a blue, black and silver cylinder bearing the name Rive Gauche. Robin had never knowingly smelled Margot Bamborough's favorite perfume before.

Свернув за очередной угол, Робин оказалась перед прилавком фирмы «Ив Сен-Лоран» и с неожиданным для себя интересом выхватила глазами сине-черно-серебристый цилиндр с названием «Ривъ Гош», любимые духи Марго Бамборо. Прежде Робин даже не обращала внимания на этот аромат.

Перестановке подвергается часть *Margot Bamborough's favorite perfume*. Если в оригинальной версии она входит в состав второго предложения, занимая место ближе к финалу отрывка, то в переводе эти слова сдвигаются в конец первого предложения и играют роль пояснения. Кроме того, стоит отметить

менее «масштабную» перестановку слова *counter (прилавком)*. Наконец, нельзя не сказать о несущественном изменении семантики в последнем фрагменте: в исходнике Робин никогда специально не нюхала духи «Рив Гош», любимый аромат пропавшей Марго Бамборо, тогда как в варианте на русском языке читатель узнает, что героиня не обращала на них внимания. Данная фраза передает меньшую степень заинтересованности по сравнению с оригиналом.

В результате проведенного анализа оригинала романа и его перевода на русский язык не были обнаружены случаи перестановки самостоятельного предложения – наиболее радикальный вид перестановок. По-видимому, не возникло необходимости двигать столь крупные единицы текста, ведь это могло бы повлечь за собой изменение расстановки смысловых акцентов.

Следующим видом синтаксических трансформаций, которые, безусловно, заслуживают внимания, являются добавления. Упомянутая выше «формальная невыраженность», то есть отсутствие семантических компонентов словосочетания в английском предложении, представляет собой наиболее распространенную причину введения дополнения в перевод. Иными словами, задачей переводчика становится реконструирование, восстановление словарных элементов, которым не нашлось места в исходном тексте из-за грамматических норм, правил сочетаемости или очевидности определенных моментов, аспектов для читателей, являющихся носителями английского языка, но требующих истолкования для русскоязычной аудитории. Иллюстрацией добавлений в переводе анализируемого романа могут послужить следующие примеры:

Irene Hickson's house lay in a short, curving Georgian terrace of yellow brick, with arched windows and fanlights over each black front door.

Дом Айрин Хиксон располагался в коротком, изогнутом дугой ряду одинаковых построек из желтого кирпича в георгианском стиле, с характерными арочными окнами и веерными фрамугами, венчающими каждую входную дверь черного цвета.

Переведенный текст содержит добавленные прилагательные *одинаковых (построек)* и *характерными (окнами)*. Также хочется отметить причастие *венчающими*, которое является более поэтичным эквивалентом предлога *over*.

She paused, waiting for astonishment.

Она помолчала, ожидая от них как минимум удивления.

В данном примере можно наблюдать добавление двух семантических компонентов: читатель узнает, от кого ожидается определенная реакция и «градус», степень такого ожидания. При этом если информация о лицах, являющихся собеседниками героини, попросту не представляется необходимой (из предыдущего контекста понятно, с кем она ведет диалог), вставка фразы *как минимум* вовсе не кажется хоть сколько-то оправданной, потому что в исходнике нет никакого намека на то, что героиня может ожидать чего-то большего, чем удивление.

Janice joined her friend on the sofa and poured out the hot drinks, serving Irene first.

Подсев к своей подруге на диван, Дженис принялась разливать обжигающие напитки и первую чашку подала Айрин.

В переводе добавляется слово *чашка*, поскольку переходный глагол *подала* в имеющемся контексте подразумевает обязательную постановку существительного в постпозиции. Семантически же это добавление необязательно, поскольку из контекста очевидно, в чем подается указанный напиток.

"I'm surprised he got it past lawyers," said Strike.

– Странно, что издательские юристы пропустили этот эпизод… – задумался Страйк.

В переводе добавляется элемент *издательские (юристы)*, что указывает на конкретную сторону, интересы которой упомянутые юристы должны были защищать.

They've assigned her a Macmillan nurse.

Прикрепили к ней патронажную онкологическую сестру из «Макмиллана».

Здесь добавление совершенно необходимо для разъяснения семантической наполненности реалии *Macmillan nurse*, так как *Macmillan Cancer Support* является британской благотворительной организацией, предоставляющей медицинские услуги, а также информационную и финансовую поддержку людям, страдающим онкологическими заболеваниями.

Противоположностью добавления является такое синтаксическое преобразование, как опущение. Так как главной целью перевода в целом и перевода литературного произведения в частности является поддержание эквивалентности на уровне сообщения, логично предположить, что опущению могут подвергаться компоненты, отсутствие которых не влияет на сохранение исходной семантики целого высказывания.

Like her sitting room, Irene Hickson presented a first impression of over-embellished, over-padded opulence.

Айрин Хиксон была под стать своей гостиной – такая же без меры расфуфыренная.

В предложении на русском языке отсутствует упоминание о том, что описанное впечатление от образа героини является первым (*a first impression*). Такое опущение можно оправдать тем, что в дальнейшем оно лишь еще больше подтвердится, следовательно, необходимость оставить некий намек на его ложность отпадает. Кроме того, две характеристики Айрин в исходнике (*over-embellished, over-padded opulence*) в переводе объединяются в одно словосочетание *без меры расфуфыренная*. Данный эквивалент в целом передает идею оригинала, однако недотягивает до выразительности английской фразы, которая представляет собой метафоричный образ: сверх всякой меры украшенное и набитое чем-то мягким великолепие.

Robin hadn't been out since her birthday drinks with Ilsa and Vanessa, which hadn't been as enjoyable as she'd hoped.

Робин нигде не бывала после своего дня рождения, который отметила, хотя и без всякого настроения, в баре, в компании с Илсой и Ванессой.

В переводе фактически отсутствует последняя часть сложного предложения: нет указания на то, что героиня надеялась получить большую радость от своего дня рождения. Более того, почему-то было принято решение заменить отрывок о несбывшихся надеждах Робин на замечание о том, что именно в момент празднования героиня была не в духе. Наконец, здесь можно отметить еще одну замену: переводчик сопровождает предложение информацией о месте празднования (*в баре*), тогда как в исходнике вместо этого сообщается о том, что на дне рождении они употребляли напитки (*birthday drinks*). Итак, наряду с опущением перевод английского предложения характеризуется несколькими заменами.

She and Strike had now divided between them the people they wished to trace and re-interview in the Bamborough case.

У них со Страйком уже были распределены обязанности в отношении тех фигурантов дела Бамборо, которых требовалось опросить повторно.

Оригинальное предложение повествует о том, что, прежде чем опрашивать фигурантов дела Марго Бамборо, их необходимо найти, что представляет собой настоящий вызов для детективов, но в переводе элемент *trace* никак не обозначен. Тем самым не отражено, насколько сложная задача стоит перед героями романа.

Tufts of white hair appeared both in and over his ears, and he wore horn-rimmed spectacles.

Из ушей и над ушами торчали пучки седых волос.

Наличие на персонаже очков в роговой оправе (*horn-rimmed spectacles*) не упомянуто в переведенном варианте, что лишает создаваемый образ определенной изюминки и делает не таким «живым», как в исходнике.

Four days later, at a quarter past five in the morning, the "Night Riviera" sleeper train pulled into Paddington station.

Четыре дня спустя в пять пятнадцать утра на вокзал Паддингтон прибыл поезд «Ночная Ривьера».

Опускается компонент *sleeper (train)*, что означает *поезд дальнего следования со спальными вагонами*. Эта британская реалия, таким образом, не получает отражение в переводе:

There was a brief silence, in which both Strike and Robin drank coffee, Anna sniffed, and Kim left the sofa area to tear off kitchen roll, which she handed to her wife.

Воспользовавшись очередной краткой паузой, Страйк и Робин допили кофе, а Ким сходила в кухонный отсек, чтобы оторвать от рулона бумажное полотенце.

Если три персонажа – Страйк, Робин и Ким – заняли в переводе отведенные им места, то Анна осталась без внимания переводчика, а ведь именно ее слезы явились причиной того, что героиня по имени Ким отправилась на кухню за бумажными полотенцами. Такое опущение не кажется логичным и правильным, ведь этот семантический компонент позволяет проследить мотивацию одного из действующих лиц истории.

Рассмотрев ряд синтаксических преобразований/трансформаций, а именно замены, перестановки, добавления и опущения, при переводе романа Роберта Гэлбрейта "Troubled Blood" («Дурная кровь») на русский язык, можно прийти к заключению, что их применение помогает переводчику выдержать эквивалентность на уровне сообщения. Сумев, вне всяких сомнений, передать содержание оригинала, переводчик тем не менее иногда совершает неоправданные модификации с текстом, опуская или совершенно необходимые семантические компоненты, или просто добавляющие ему выразительности и экспрессии. Сюда же можно отнести добавление элементов в тех случаях, где это не представляется оправданным. Таким образом, наименее удачные преобразования касаются опущений и добавлений. Замены и перестановки, в свою очередь, работают на совершенствование перевода. Преобразуя традиционные для английского языка конструкции в модели, типичные для русского языка, переводчик Е.С. Петрова поддерживает эквивалентность на уровне целого произведения речи. Выполненный перевод позволяет русскоязычным читателям в полной мере насладиться остросюжетным детективным романом с его загадками и перипетиями.

Библиографический список

1. Barnstone W. *The Poetics of Translation. History, Theory, Practice*. New Haven: Yale University Press, 1993.
2. Dukate A. *Translation, Manipulation, and Interpreting*. Peter Lang, 2009.
3. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.

4. Казакова Т.А. *Практические основы перевода.* Санкт-Петербург, 2001.
5. Рецкер Я.И. *Учебное пособие по переводу с английского языка на русский.* Москва, 1981; Выпуск I.
6. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты).* Москва, 1990.
7. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. *Теория и практика перевода. Французский язык.* Москва: Интер-диалект, 2001.
8. Швейцер А.Д. *Перевод и лингвистика.* Москва: Высшая школа, 1973.
9. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода).* Москва: Советский писатель, 1975.
10. Galbraith R. *Troubled Blood. (A Cormoran Strike Novel #5).* Mulholland Books, 2020.
11. Гэлбрейт Р. *Дурная кровь*. Перевод Е.С. Петровой. Азбука, 2020.

References

1. Barnstone W. *The Poetics of Translation. History, Theory, Practice*. New Haven: Yale University Press, 1993.
2. Dukate A. *Translation, Manipulation, and Interpreting.* Peter Lang, 2009.
3. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda.* Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
4. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda.* Sankt-Peterburg, 2001.
5. Recker Ya.I. *Uchebnoe posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij.* Moskva, 1981; Vypusk I.
6. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty).* Moskva, 1990.
7. Gak V.G., Grigor'ev B.B. *Teoriya i praktika perevoda. Francuzskij yazyk.* Moskva: Inter-dialekt, 2001.
8. Shvejcer A.D. *Perevod i lingvistika.* Moskva: Vysshaya shkola, 1973.
9. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda).* Moskva: Sovetskij pisatel', 1975.
10. Galbraith R. *Troubled Blood. (A Cormoran Strike Novel #5).* Mulholland Books, 2020.
11. G`elbrejt R. *Durnaya krov'*. Perevod E.S. Petrovoj. Azbuka, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.04.21

УДК 070.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-475-477

Tian Kaige, *postgraduate, Department of Advertising and Public Relations, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kaige2013@yandex.ru*

SOCIAL ADVERTISING AS AN EFFECTIVE AND INDEPENDENT SOCIAL TOOL. The article deals with the problem of independence and effectiveness of social advertising. It is noted that the creator of social advertising is the state or non-profit public organizations, which reinforces the idea of its independence in the minds of the addressees of social advertising, members of society. However, independence is imaginary if social advertising broadcasts the will of the political force that produces it, less often – it expresses the interest of a commercial organization, that is, it is an instrument of political or commercial manipulation. It is concluded that the independence of social advertising is one of the criteria for its effectiveness, since the addressee, who understands that social advertising expresses someone's interests and is not an independent social instrument, ceases to perceive the social, moral, humanitarian message transmitted with its help. For social advertising to become more effective, it is necessary to ensure its independence, freedom from political and commercial influence.

*Key words***: advertising, social advertising, social tool, independence, efficiency, political manipulation.**

Тянь Кайгэ, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kaige2013@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ И НЕЗАВИСИМЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

В статье рассматривается проблема независимости и эффективности социальной рекламы. Отмечается, что создатели социальной рекламы – государство или некоммерческие общественные организации, что закрепляет в сознании адресатов социальной рекламы, членов общества представление о её независимости. Однако независимость является мнимой, если социальная реклама транслирует волю политической силы, которая её продуцирует, реже – выражает интересы коммерческой организации, то есть является инструментом политической или коммерческой манипуляции. Делается вывод о том, что независимость социальной рекламы – один из критериев её эффективности, поскольку адресат, понимающий, что социальная реклама выражает чьи-то интересы и не является независимым социальным инструментом, перестаёт воспринимать транслируемый с её помощью социальный, нравственный, гуманитарный посыл. Чтобы социальная реклама стала более эффективной, необходимо обеспечить её независимость, свободу от политического и коммерческого влияний.

Ключевые слова: **реклама, социальная реклама, социальный инструмент, независимость, эффективность, политическая манипуляция**.

Реклама, в том числе социальная, стала неотъемлемой частью жизни современного общества, механизмом, влияющим на потребительские предпочтения граждан, нередко определяющим многие их шаги в экономической, социальной, деловой и бытовой сферах. В Федеральном законе «О рекламе» социальная реклама определяется как «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [1]. Цели социальной рекламы состоят в «привлечении внимания к общественному явлению» [2, с. 540], а также в том, чтобы «смягчить стрессовые… состояния общества» [3, с. 3], в связи с чем социальная реклама становится «инструментом гармонизации общественных отношений» [4, с. 9]. В силу своей многоплановости социальная реклама становится предметом изучения представителей различных гуманитарных дисциплин: социологи выявляют социальные функции данного вида рекламы [5], а также процесс её институционализации [6]; философы рассматривают социальную рекламу как механизм формирования гражданского общества [7]; политологи анализируют роль социальной рекламы в политическом процессе государства [3]; лингвисты рассматривают функциональные, предметно-тематические и жанровые особенности социальной рекламы [8], её дискурс и концептосферу [9]. Актуальными вопросами для журналистов, изучающих социальную рекламу, становятся её «взаимодействие с другими видами массовой коммуникации» [4, с. 5], в первую очередь с «социальной журналистикой как специфическим направлением в деятельности СМИ» [там же, с. 8], её статус в аспекте конвергентной журналистики [10] и т.д.

Социальная реклама представлена на тех же площадках, что и обычная реклама – в виде коротких роликов, транслируемых по телевидению и в сети Интернет, в печатных СМИ, на радио, баннерах и т.д. Наиболее удобной платформой для её публикации в последние два десятилетия стала система интернет-СМИ, или новых медиа, в связи с чем всё более актуальным становится её анализ как явления журналистики.

Целью настоящего исследования стал анализ социальной рекламы с точки зрения её независимости и эффективности влияния на адресата.

Вопрос о независимости социальной рекламы является очень актуальным и достаточно сложным. К нему обращаются некоторые исследователи. Так, по мнению А.В. Фоминой, потребителю только кажется, что социальная реклама является независимым явлением, с помощью которого её создатели бескорыстно стремятся донести до адресата какие-то важные правила и ценности, на самом деле «под видом социальной рекламы компании привлекают внимание покупателей к определенному товару или бренду» [2, с. 539]. Г.Г. Николайшвили считает, что социальная реклама является «одной из эффективных технологий стабилизации политической системы» [3, с. 3]. При этом факт подчинённости социальной рекламы чьим-то небескорыстным интересам является совершенно неочевидным для её адресата, в представлениях которого данный вид рекламы в корне отличается от коммерческой именно отсутствием выгоды от её демонстрации для политиков или бизнесменов. Необходимо выявить, каким образом проявляется зависимость социальной рекламы, её ангажированность той или иной экономической или политической силой, и как эта зависимость влияет на эффективность воздействия социальной рекламы на адресата.

Поскольку субъектом социальной рекламы (продуцирующим её актором) выступает государство или некоммерческие организации, первый фактор социальной рекламы, о котором необходимо сказать, – государственные интересы. Это справедливо, и такая цель, как «обеспечение интересов государства» [1], прописана, как мы видели, в Федеральном законе «О рекламе». Действительно, государство заинтересовано в стабильности общества, в том, чтобы граждане вели себя разумно, заботились о своём здоровье и своих семьях, берегли природу и т.д., чему, собственно, и посвящена социальная реклама. Однако всегда ли, выполняя данные интересы, социальная реклама остаётся независимой?

Р.В. Дыкин отмечает постоянное «увеличение объемов государственного заказа в данной сфере» [4, с. 5], особенно заметное в период предвыборных компаний, когда государство и находящаяся у власти политическая сила стремятся воздействовать на потенциального избирателя, создав в его представлении позитивный образ государства, заботящегося о своих гражданах – об их безопасности: «*Не торопись! Жизнь каждого на дороге – в твоих руках!*»; о безопасности их детей: *«Ваши дети не такие взрослые, как им кажется! Поговорите с детьми о безопасном поведении вне дома. Защитите их от взрослых бед*»; об их жизни и здоровье: *«Наркотики – это путешествие в один конец. Скажи жизни ДА!»*; об их защите от мошенников: *«"Это бизнес. Каждый зарабатывает как может" Олег, 27 лет (украл более 3 млн у пенсионеров)»*; об экологии нашей планеты: *«Живи в согласии с природой»*; о том, чтобы все граждане имели равные права и возможности: *«Все люди разные, но все равны!»* и т.п. В результате у потребителя социальной рекламы должен сформироваться образ мудрого и заботливого правителя и, как следствие, появиться желание не переизбирать его, дать ему возможность и далее так же благоразумно руководить страной.

Позитивные свойства социальной рекламы, её нацеленность на выявление общественных проблем и поиск их решения в условиях нестабильной политической ситуации могут сделать её инструментом политической манипуляции, способом оказания воздействия на общество. Она становится «инструментом стабилизации политической системы, снижающим влияние стрессовых и иных возмущающих воздействий на общество» [3, с. 14]. Манипулятивный, то есть нечестный характер такого воздействия следует из того, что для него используется влияние на лучшие чувства людей, на их болевые точки, происходит воздействие на политические взгляды и мировоззрение людей посредством того, что им действительно дорого, что составляет главные ценности их жизни.

Ещё одна важная особенность при этом состоит в том, что социальная реклама используется как средство манипуляции исключительно правящей политической силой, поскольку априори её адресат – это государство, а права на рекламу других политических сил при этом ограничиваются. Социальная реклама становится недекларируемой, неявной частью политической рекламы, что ущемляет интересы как её адресатов – граждан данного государства, которые имеют право не становиться объектами политических манипуляций, так и политических противников находящихся у власти сил.

Можно выделить и такой аспект использования государством социальной рекламы, как его желание снять с себя ответственность за ту или иную деятельность либо отсутствие деятельности. Например, отсутствие желания, а порой и умения сделать более безопасными городские улицы, недостаточно эффективные правовые механизмы воздействия на участников дорожного движения компенсируются за счёт социальной рекламы: *«Внимание! На дороге дети! Не оборви чью-то жизнь!», «Переход – не линия фронта! Уступи дорогу пешеходу!», «Папа, не спеши»* и т. п. Гражданам внушается мысль о том, что все происшествия, случающиеся с ними на дорогах, в том числе трагические, происходят исключительно по их собственной вине. Социальная реклама способствует тому, что в случае дорожного происшествия человек не будет винить государственные инструменты (законодательство, ГИБДД, дорожные службы и т.д.), а ведь иногда их вина тоже значительна.

Коммерческая зависимость социальной рекламы менее очевидна, чем политическая. Это регулируется законодательно. Так, в Федеральном законе «О рекламе» сказано: «В социальной рекламе не допускается упоминание о конкретных марках (моделях, артикулах) товаров, товарных знаках, знаках обслуживания и об иных средствах их индивидуализации, о физических лицах и юридических лицах» [1]. Однако, пусть и в меньшей степени, такая зависимость тоже присутствует, хотя бы потому, что коммерческая компания, являющаяся спонсором создания социальной рекламы, имеет право помещать свой логотип на рекламном объекте. Если логотип имеет место, то социальная реклама может стать более эффективной для компании, чем обычная коммерческая. Она привлекает больше внимания, оценивается гражданами как более нужная. На прямую коммерческую рекламу потенциальный потребитель может вообще не взглянуть, но логотип коммерческой организации на социальной рекламе способен внушить ему доверие к данной фирме, вызвать интерес к её бизнесу, согласие стать потребителем её продукции. Социальная реклама является в восприятии людей общественно одобряемой деятельностью и повышает авторитет её создателей, в том числе коммерческих организаций.

Эффективность социальной рекламы зависит от целого комплекса факторов. К примеру, она напрямую связана с коннотацией рекламы, характером выражаемых ею отношений, оценок. Несложно заметить, что социальная реклама делится на позитивную (например, *«Папа научил меня рыбачить. Научите детей жить!», «Молодёжь – надежда нации!»*) и негативную (например, *«Пьянство отрывает от семьи. Остановись!», Бросил за стекло окурок – знай: ты чмо и придурок»*), причём позитивность или негативность текста подтверждается соответствующим изображением. Эмоциональность, по мнению исследователей, является ярким средством воздействия рекламы на адресата [11, с. 217], а социальная реклама эмоциональна, нацелена на стимуляцию тех или иных чувств у адресатов всегда. Эти сегменты по-разному воздействуют на восприятие адресата. А.В. Фомина отмечает, что «люди после просмотра позитивной социальной рекламы более склонны изменять свои привычки в лучшую сторону» [2, с. 540], то есть более эффективной является социальная реклама, несущая положительный посыл.

Зависимость или независимость социальной рекламы будет влиять на её эффективность в том случае, если адресат владеет информацией об этой зависимости или независимости. В этой связи актуален вопрос о том, является ли политическая или экономическая зависимость социальной рекламы тайной для её адресатов. С одной стороны, на этот вопрос можно ответить утвердительно, поскольку отсутствие конкретного адресанта рекламы подразумевает для адресата, что никто не получает от неё выгоды. С другой стороны, исследователи отмечают, что в обществе присутствует недоверие к социальной рекламе, что люди в ней «склонны усматривать социально-политическую ангажированность» [7, с. 24], а значит, от адресатов социальной рекламы не удаётся скрывать тайных механизмов её манипулятивного воздействия на граждан. Как нам кажется, представители общества начинают «догадываться» о неполной независимости социальной рекламы потому, что знают: её изготовление и размещение являются весьма материально затратными процессами. В представлениях российских граждан, возможно, вполне справедливых в данных социально-политических условиях, сложно отыскать субъекта, который будет осуществлять значительные материальные вложения, да и вообще что-то делать на благо людей без выгоды для себя.

Итак, социальная реклама является разновидностью рекламы, подразумевающей бескорыстное воздействие на адресата с целями привлечения внимания к какому-либо общественному явлению, к актуальной проблеме общественной жизни с целями смягчения стрессовых состояний общества, гармонизации общественных отношений. В восприятии потребителя и в соответствии с законодательством социальная реклама представляет собой независимый социальный инструмент, не имеющий своими целями политического или коммерческого воздействия на граждан, выполняющий гуманитарные цели. На деле так происходит не всегда. Посредством социальной рекламы может осуществляться политическое воздействие на общество: агитация за правящую власть, проявляющую заботу о гражданах; стабилизация обстановки в стране и политической системы; перенос ответственности за ошибки и недоработки государственных органов на граждан. Если данное воздействие становится значительным, то можно говорить о социальной рекламе как об инструменте политического манипулирования. Осуществляется, пусть и в меньшей степени, посредством социальной рекламы и коммерческое воздействие на её адресата. Логотип фирмы, ставшей спонсором социального проекта, привлекает внимание, повышает авторитет коммерческой организации в глазах потенциального потребителя и порой является более эффективным, чем прямая коммерческая реклама.

В том случае если манипулирование становится очевидным для потребителя социальной рекламы (а это происходит достаточно часто, особенно если социальная реклама становится навязчивой, избыточной, излишне назидательной), эффективность её воздействия на адресата снижается. Таким образом, поскольку наблюдается прямая зависимость между неангажированностью социальной рекламы и её эффективностью, субъектам социальной рекламы необходимо делать её как можно более независимой.

Библиографический список

1. *О рекламе*. Федеральный закон от 13.03.2006 N 38-ФЗ (ред. от 08.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/
2. Фомина А.В. Социальная реклама: понятие, особенности, способы оценки. *Мировая наука*. 2019; № 4: 539 – 541.
3. Николайшвили Г.Г. *Социальная реклама в политическом процессе современной России.* Автореферат диссертации … кандидата политических наук. Москва, 2009.
4. Дыкин Р.В. *Социальная реклама в системе массовой коммуникации: динамический аспект.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2009.
5. Перекатнов С.С. *Социальные функции рекламы.* Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Саратов, 2001.
6. Маркин И.С. *Институционализация социальной рекламы в России.* Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва, 2010.
7. Белоглазова Л.А. Социальная реклама как механизм формирования российского гражданского общества: социально-философский аспект. *Сборники конференций НИЦ «Социосфера»*. 2016; № 37: 23 – 28.
8. Тертычная М.А. *Социальная реклама в Интернете: функциональные, предметно-тематические и жанровые особенности.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2012.

9. Киреев С.И. *Дискурс и концептосфера социальной рекламы.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
10. Тимчак К.Н. Социальная реклама в интернете как проявление конвергентной журналистики. *Социология*. 2019; № 5: 52 – 57.
11. Крылова М.Н. *Гендерные особенности воздействия на адресата речи в русской рекламе личного характера. Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика:* монография. Пенза: Наука и Просвещение, 2017.

References

1. *O reklame*. Federal'nyj zakon ot 13.03.2006 N 38-FZ (red. ot 08.12.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/
2. Fomina A.V. Social'naya reklama: ponyatie, osobennosti, sposoby ocenki. *Mirovaya nauka*. 2019; № 4: 539 – 541.
3. Nikolajshvili G.G. *Social'naya reklama v politicheskom processe sovremennoj Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2009.
4. Dykin R.V. *Social'naya reklama v sisteme massovoj kommunikacii: dinamicheskij aspekt.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2009.
5. Perekatnov S.S. *Social'nye funkcii reklamy.* Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Saratov, 2001.
6. Markin I.S. *Institucionalizaciya social'noj reklamy v Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2010.
7. Beloglazova L.A. Social'naya reklama kak mehanizm formirovaniya rossijskogo grazhdanskogo obschestva: social'no-filosofskij aspekt. *Sborniki konferencij NIC «Sociosfera »*. 2016; № 37: 23 – 28.
8. Tertychnaya M.A. *Social'naya reklama v Internete: funkcional'nye, predmetno-tematicheskie i zhanrovye osobennosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
9. Kireev S.I. *Diskurs i konceptosfera social'noj reklamy.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2008.
10. Timchak K.N. Social'naya reklama v internete kak proyavlenie konvergentnoj zhurnalistiki. *Sociologiya*. 2019; № 5: 52 – 57.
11. Krylova M.N. *Gendernye osobennosti vozdejstviya na adresata rechi v russkoj reklame lichnogo haraktera. Innovacionnye podhody v nauke i obrazovanii: teoriya, metodologiya, praktika:* monografiya. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2017.

Статья поступила в редакцию 26.04.21

УДК 811.163.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-477-479

***Utkina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Department of Literature, Journalism and Methods of Teaching Literature, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: utochka0612@yandex.ru*

PORTRAITS OF MINOR AND EPISODIC CHARACTERS IN A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN" AND POETIC MEANS OF THEIR CREATION. In the article, based on the perspective approach to the study of the portrait in the works of A.S. Pushkin, the author considers the participation of portrait-forming and poetic means (rhymes, poetic transfers, features of rhythmic movement (Spondeev and Pirrihiev) in the creation of poetic images of minor and episodic characters in the novel "Eugene Onegin". The chosen angle of study allows the author to identify the key role of details in creating the appearance of minor characters, to discover the more complex nature of their use in episodic portraits (for example, to visualize the image through color or movement), to see a variety of approaches to creating the studied portrait groups, to trace the degree of involvement of verse means in solving author's tasks, to note the frequency of their use. The conducted research allows to draw a conclusion about a complex and multi-faceted approach to creating portraits of these groups that bear the features of the era described in the novel.

Key words: **portrait, poetic image, poetic means, minor and episodic characters, rhyme, detail, appearance.**

***Е.В. Уткина,** канд. филол. наук, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: utochka0612@yandex.ru*

ПОРТРЕТЫ ВТОРОСТЕПЕННЫХ И ЭПИЗОДИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ИХ СОЗДАНИЯ

В данной статье на основании перспективного в литературоведении подхода к изучению портрета в творчестве А.С. Пушкина рассматривается участие портретообразующих и стиховых средств (рифм, стихотворных переносов, особенностей ритмического движения (спондеев и пиррихиев) в создании поэтических изображений второстепенных и эпизодических персонажей в романе «Евгений Онегин». Выбранный ракурс изучения позволяет автору выявить ключевую роль деталей в создании облика второстепенных персонажей, обнаружить более сложный характер их использования в эпизодических портретах (например, визуализировать образ через цвет или движения), увидеть разнообразные подходы к созданию исследуемых портретных групп, проследить степень вовлеченности стиховых средств в решение авторских задач, отметить частотность их применения. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о сложном и многостороннем подходе к созданию портретов данных групп, несущих на себе черты описываемой в романе эпохи.

Ключевые слова: **портрет, поэтическое изображение, стиховые средства, второстепенные и эпизодические персонажи, рифма, деталь, облик.**

А.С. Пушкин является непревзойденным мастером поэтического портрета, в области создания которого им совершено множество открытий. Это позволило ученым еще в советские годы обратиться к его изучению и обоснованию места в идейно-композиционном контексте произведений, а также в творческой эволюции поэта. Портрету уделяли внимание в своих работах В.М. Жирмунский, Г.А. Гуковский, М. Мурьянов, Ю.М. Чумаков и др. [1 – 4]. В последнее время обозначился подход к более глубокому исследованию пушкинского поэтического портрета, особенно в лирике, в связи с присущими ему возможностями изображать человека «целиком», создавать в его облике образ идеи, в которой отражается авторское понимание мира [5, с. 9]; поэтический портрет рассматривается на уровне его функционального сближения с прозаическим, что объясняется особой «сгущенностью» мысли во внутренней форме поэтического произведения [6, с. 9]; стало значимым изучение механизмов создания поэтического портрета, таких его характеристик, как «полидетальность», динамичность, жизненность и глубина [7, с. 92; 5, с. 9].

Между тем работ, в которых непосредственно исследуются портретные изображения на уровне портретообразующих и стиховых средств, участвующих в их создании, почти не находим.

Возможность изучить разнообразные портреты героев нам предоставляет роман «Евгений Онегин», уникальность и новаторство которого проявились, в том числе, и в создании поэтических изображений. Такой подход позволяет нам проводить свое исследование в рамках перспективного сегодня направления изучения особенностей функционирования портрета в поэтическом произведении.

Мы уже исследовали портреты главных действующих лиц романа «Евгений Онегин», особое внимание уделяя участию в их создании стиховых средств [8; 9]. Наш опыт показал, что степень включенности художественных и стиховых средств в формирование портретов различна. Предметом наблюдений и анализа в данной статье стали для нас изображения второстепенных и эпизодических персонажей, а целью – проследить, какую роль в их создании играют художественные и стиховые средства (рифма, стихотворные переносы и особенности ритмического движения – спондеи и пиррихии), выявить, как они помогают решать авторские задачи по созданию образов.

Обратимся к портретам второстепенных лиц.

В романе нами найдено 18 примеров портретных описаний второстепенных персонажей. Важная роль в их создании принадлежит деталям. Детали всегда не просто сопровождают портрет какого-то лица, но являются способом его визуализации и часто ведут к его внутреннему наполнению. У Пушкина это связано не только с «многослойностью» художественного слова, его неисчерпаемыми возможностями и смыслом, «импрессиональной окраской», но и с соединением портретного изображения с задачами художника.

В создании второстепенных персонажей Пушкин чаще обращается к деталям одежды: например, создавая облик матери Татьяны, делает акцент на *«шлафоре»* и *«чепце»* как характерных атрибутах внешнего вида патриархальной помещицы, очень быстро заменивших ей по моде *узкий корсет* [10, с. 51]; емкими деталями облика няни Татьяны оказываются платок *«на голове седой»* и длинная *телогрейка* [10, с. 64]; неизменность жизненного уклада княжны Елены подчеркивает *«тот же тюлевый чепец»* [10, с. 159].

Могут присутствовать детали, характеризующие речь и поведение. Рассмотрение речевых характеристик (специфики речи, разговора или голоса) как деталей лирического портрета сравнительно недавно стало предметом иссле-

дования [7, с. 98]. Доказано, что они способствуют созданию индивидуального облика героя, раскрытию его внутреннего мира. Например, мать Татьяны до деревенских *«на вате» «шлафора»* и *«чепца»* была увлечена Ричардсоном, о чем свидетельствует речь нараспев, желание говорить *«в нос»*, Прасковью называть Полиной [10, с. 51].

Особенности фигуры и поведения также могут выступать в качестве деталей. Ярким примером является портрет генерала: он *важен*, не сводит глаз с Татьяны, *толст* [10, с. 164], важность подчеркивается движениями плеч, размеренной походкой, «*внезапный звон» шпор* довершает портретную характеристику [10, с. 190].

Облик второстепенных персонажей может формировать только одна деталь. Например, на именины Татьяны приезжают: *толстый* Пустяков со своей *дородной* супругой, некий Гвоздин, который *хозяин превосходный*, но при этом «*владелец нищих* мужиков», *седая чета* Скотининых, патриархальность и степенность которой подчеркивается *«детьми всех возрастов»* [10, с. 111]. Следование *«старым образцам»* патриархальной жизни Москвы видим в одном штрихе, который характеризует портреты родных и знакомых семейства Лариных: так Лукерья Львовна все продолжает *белиться*, а Любовь Петровна – лгать, Иван Петрович характеризуется глупостью, а Семен Петрович скупостью, да и в жизни Пелагеи Николаевны изменений не случилось: при ней все также находятся *мосьё Финмуш, шпиц* и *муж* [10, с. 159].

Портреты героев отличаются разнообразием, Пушкин задействует все возможные способы описания внешности персонажей через определяющую их деталь. Это описания их лиц и фигур, речи, жестов и поз, движений.

Предметом изучения в создании портретных изображений второстепенных персонажей стало для нас и участие стиховых средств. Выявив 20 рифмопар, мы обнаружили в них преобладание пар (8 рифмопар), связанных с элементами одежды или ее деталями (*скамейке – телогрейке, Трике – парике, наконец – чепец, кафтане – диване, Трике – колпаке, козырьком – знаком* и др.). В двух рифмопарах встречаем слово *чепец* (*образец – чепец, наконец – чепец)*. В нескольких случаях авторский акцент падает на лицо и его детали и на руку *(лицу – венцу, нос – все перевелось, мольбой – рукой)*. В одном случае заостряется внимание на позе (*боком стал – генерал)*. И в 3 примерах облик героя передается через действие или движение (*бродит – не сводит, косу расплели – повели, раздался – показался)*.

Стихотворные переносы также находят место в создании портретных изображений второстепенных лиц. Нами выявлено 4 случая. Анализируя портреты главных персонажей, мы заметили, что данное ритмико-синтаксическое явление активно помогает автору в передаче различных эмоциональных состояний героев, часто сильных переживаний. Поэтому в портрете Онегина находим 14, в портрете Татьяны 17 случаев использования стихотворных переносов [8, с. 358], [9, с. 336]. Напротив, в создании портретов второстепенных персонажей примеров использования мало. Два примера помогают передать движения: вот няня *«дряхлою рукой»* осеняет крестным знамением Татьяну [10, с. 64]; вот, поднимая *«всех выше» нос* и *плечи*, *входит* важный *генерал* [10, с. 172]. Еще два связаны с портретными описаниями няни Татьяны и ее матери [10, с. 51].

В обрисовке портретов второстепенных персонажей Пушкин активно использует пиррихии, практически все выявленные примеры это иллюстрируют. Спондей почти не используется, проявляя себя один раз: *«Вот отошел…вот боком стал… – / Кто? Толстый этот генерал?»* [10, с. 164].

Обратимся к портретам эпизодических персонажей.

В тексте романа их довольно много, мы обнаружили 38 примеров. Характерной чертой этих портретов является тесная связь с историческим временем, частью которого они являются. С помощью меткой, точно выхваченной детали Пушкин создает мимолетные портреты-образы, как бы мгновенно визуализирует действительность. Часто это рисунок образа только через общий вид: *модные* жены, *седой* и *хилый* пастух, старик в *душистых сединах, залетный* путешественник, *перекрахмаленный нахал*; или элементы одежды: *«хлебник»* в «*бумажном колпаке*», семинарист в *желтой шали*, академик в *чепце*. Характеристика общего вида может обозначаться яркими приметами какого-либо типа человека: так, *«ловласы»* уже не в моде, их слава *обветшала*, а вместе с ней *слава* «*красных каблуков»* и видных своей *величавостью париков* [10, с. 78]; формировать портретный облик может какая-то доминирующая в этом облике часть (или части) тела: *рога и собачья морда, петушья голова, «череп на гусиной шее»* [10, с. 106].

Особенное внимание Пушкин уделяет женским *ножкам*. 4 примера мы находим в 1 главе романа. С ними связан облик парящей над сценой, легкой, как пух, Истоминой [10, с. 18]; грациозность и женственность *«милых дам»* [10, с. 22]. Нет ничего прелестней для автора, чем *«ножка Терпсихоры»* [10, с. 23], но, предупреждает он, *ножки* могут быть *обманчивы*, так же как *слова* и *взоры «волшебниц сих»* [10, с. 25].

Эпизодический портрет формируется через общее упоминание лица человека: «*лицами*, *убором* / *Ужасно недоволен он…»* [10, с. 18], *«Под шляпой с пасмурным челом»* [10, с. 148]; его движений: прыжок Истоминой [10, с. 18], *«летают ножки»* вслед за ними *«летают пламенные взоры»* [10, с. 22]; часто движений лица: *«лукаво улыбнулся»*, *«свежий поцелуй» «белянки черноокой»*, *не улыбающиеся лица* девиц, *«Ни милый взгляд, ни вздох нескромный…»*; или движений рук: *«С руками, сжатыми крестом»*, [10, с. 26].

Нередко *взоры* и *речи* становятся определяющей характеристикой эпизодического персонажа (*пламенные взоры* следящих за дамами мужчин, *слова* и *взоры волшебниц* [10, с. 25], *взор* может вдохновлять и награждать *умильной* лаской [10, с. 34], *ласковые речи* окружающих Татьяну людей *докучны ей*, равно как и *взор заботливой прислуги* [10, с. 58], молчаливый *обмененный взор* гостей на вечере у генерала становится для *залетного* путешественника *общим приговором* [10, с. 177].

Иногда определяющим признаком человека становятся *каблуки* или *усы*, особенно ценящиеся при исполнении мазурки [10, с. 117].

Цветовые характеристики довольно часто дополняют портреты героев романа, беря на себя определенную смысловую нагрузку. Исследуя портреты эпизодических персонажей, мы обнаружили 3 примера, смысловая нагрузка которых легко прочитывалась современниками: *«С семинаристом в желтой шали»* [10, с. 68], *«Со славой красных каблуков»* [10, с. 78], *«Вертится в красном колпаке»* [10, с. 106]. В этих примерах Пушкин не использует оттенки цветов, а только чистый цвет. Такого рода использование цветовых решений впоследствии будет реализовано в его прозе.

Характерной приметой эпизодических персонажей является упоминание реальных лиц, примы-балерины петербургского балета Истоминой [10, с. 18] и *«Клеопатры Невы»* Нины Воронской (А.Ф. Закревской) [10, с. 172].

Создавая эпизодические портреты, Пушкин часто использует сравнения. Например, грациозный прыжок балерины Истоминой сравнивается с пухом, летящим *от уст Эола* [10, с. 18], поведение *«младых Армид»* обманчиво, как их *ножки* [10, с. 25]. Поэт обращается к различным формам сравнений: например, к образным сравнениям: *«Сей Грандисон был славный франт»* [10, с. 50] или развернутым: *«Как уст румяных без улыбки, / Без грамматической ошибки / Я русской речи не люблю»* [10, с. 68].

Сравнения могут выступать в качестве портретообразующего средства. Например, облик *«диктатора бального»* завсегдатая балов создается именно таким образом: *«Стоял картинкою журнальной, / Румян, как вербный херувим»* [10, с. 177].

Рисуя эпизодических персонажей, Пушкин использует разнообразные способы создания портретов, активно подключая к этой работе и стиховые средства.

Анализ портретов эпизодических лиц выявил 51 рифмопару. Такое количество рифмопар лишь подтверждает возможности поэта создавать самые разнообразные эпизодические портреты. Мы встречаем рифмопары, связанные с частями тела или деталями лица (таких рифмопар мы находим 9): *Армид – ланит*, *головой – бородой*, *слеза – глаза* и т.д.; деталями одежды (11 примеров): *шпоры – взоры, крыльце – чепце, рогат – халат, жилет – лорнет* и т. д. Самое большее количество рифмопар (15 примеров) связано с передачей движений человека: *разовьет – бьет, пляшет – машет, хлоп – топ, поет – плетет* и т. д. Большое количество примеров рисует общее изображение человека (10 примеров): *наряд – вряд, франт – сержант, глубокой – черноокой* и т. д.

Активно использует Пушкин и стихотворные переносы. Во всех 10 выявленных случаях это строчной перенос. Почти всегда он связан с отдельными портретными изображениями, например, портрет *хлебника*-немца в *бумажном колпаке* с его *васисдасом* [10, с. 25] или старика в *душистых сединах* [10, с. 176]; но находим случаи его использования и при создании групповых изображений: *«Слова и взор волшебниц сих обманчивы…»* [10, с. 25], *«Припрыжки, каблуки, усы / Всё те же»* [10, с. 117], а также действий или движений персонажей: *«Она, / Одной ногой касаясь пола»* [10, с. 18].

Желание автора при помощи множества эпизодических портретов воссоздать картину реальной жизни, с ее светскими правилами и законами, патриархальными устоями, ее динамику, сказывается и в употреблении пиррихиев, которые позволяют ему расширить возможности использования русского языка, включить иноязычную лексику, придать своему повествованию плавность, объективность и наполнить его реалиями жизни. Например: *«И столбик с куклою чугунной / Под шляпой с пасмурным челом, / С руками, сжатыми крестом»* [10, с. 148]; *«Тут были дамы пожилые…/ Тут было несколько девиц, / Не улыбающихся лиц»* [10, с. 176].

Таким образом, анализ выявленных в тексте романа «Евгений Онегин» примеров портретных изображений второстепенных и эпизодических персонажей, а также исследование степени участия в их создании изобразительно-выразительных и стиховых средств позволяют нам сделать следующие выводы. Портретов второстепенных персонажей мы наблюдаем меньше, чем эпизодических. Детали в их создании играют ключевую роль. Они могут быть связаны с элементами одежды, речи, поведения, фигуры, жестов или движений. Особую важность при выборе детали играет слово, через которое деталь визуализирует образ. Стиховые средства активно способствуют формированию такого портрета. Так, рифмопары почти всегда связаны с деталями одежды, стихотворные переносы с изображениями лиц, активно используемые пиррихии помогают реализации разнопортретных емких характеристик.

Эпизодических портретов в тексте романа находим гораздо больше, они способствуют воссозданию духа эпохи, нравов того времени. Важность детали здесь также очевидна. Но, в отличие от второстепенных портретов, в качестве детали может выступать цвет, *взоры* и речь, мимика и жесты, устойчивой дета-

лью может стать женская *ножка*, портрет человека может быть представлен через какой-то важный элемент его одежды. К созданию эпизодических портретов Пушкин активно подключает сравнения. Характерной чертой эпизодических портретов является движение или действие, в процессе которых «схвачено» изображение. Помогают реализовать эту особенность рифмопары, стихотворные переносы и пиррихии. Эти стиховые средства позволяют воплотить замысел автора и создать вокруг главных действующих лиц окружающий их мир, то жизненное пространство, в котором они живут и действуют.

Библиографический список

1. Жирмунский В.М. *Байрон и Пушкин. Пушкин и западные литературы*. Ленинград: Издательство «Наука», 1978.
2. Гуковский Г.А. *Пушкин и русские романтики*. Москва: Художественная литература, 1965.
3. Мурьянов М. Портрет Ленского: К 200-летию со дня рождения А.С. Пушкина. *Вопросы литературы*. 1997; № 6: 102 – 122.
4. Чумаков Ю.Н. Из размышлений о жанре, стилистике и строфике «Евгения Онегина». Вестник *Московского университета*. Серия 9: Филология. 1999; № 1: 7 – 18.
5. Колосова С.Н. *Типология и поэтика портрета в русской лирической поэзии*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2012.
6. Дмитриевская Л.Н. *Портрет и пейзаж в русской прозе: традиция и художественные эксперименты*. Москва – Ярославль: Литера, 2014.
7. Башкеева В.В. *От живописного портрета к литературному. Русская поэзия и проза конца XVIII – первой трети XIX века*. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 1999.
8. Уткина Е.В. Портрет Онегина в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и стиховые средства его создания. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, Выпуск 4: 355 – 359.
9. Уткина Е.В. Портретное изображение Татьяны Лариной в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и стиховые средства его создания. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 335 – 337.
10. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Издательство АН СССР, 1949; Т. 5.

References

1. Zhirmunskij V.M. *Bajron i Pushkin. Pushkin i zapadnye literatury*. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1978.
2. Gukovskij G.A. *Pushkin i russkie romantiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965.
3. Mur'yanov M. Portret Lenskogo: K 200-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Pushkina. *Voprosy literatury*. 1997; № 6: 102 – 122.
4. Chumakov Yu.N. Iz razmyshlenij o zhanre, stilistike i strofike «Evgeniya Onegina». Vestnik *Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 1999; № 1: 7 – 18.
5. Kolosova S.N. *Tipologiya i po`etika portreta v russkoj liricheskoj po`ezii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
6. Dmitrievskaya L.N. *Portret i pejzazh v russkoj proze: tradiciya i hudozhestvennye `eksperimenty*. Moskva – Yaroslavl': Litera, 2014.
7. Bashkeeva V.V. *Ot zhivopisnogo portreta k literaturnomu. Russkaya po`eziya i proza konca XVIII – pervoj treti XIX veka*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 1999.
8. Utkina E.V. Portret Onegina v romane A.S. Pushkina «Evgenij Onegin» i stihovye sredstva ego sozdaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, Vypusk 4: 355 – 359.
9. Utkina E.V. Portretnoe izobrazhenie Tat'yany Larinoj v romane A.S. Pushkina «Evgenij Onegin» i stihovye sredstva ego sozdaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 335 – 337.
10. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1949; T. 5.

Статья поступила в редакцию 21.04.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-479-481

***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
***Romanova E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia),*
E-mail: toromelena@mail.ru

LEXICAL-SEMANTIC ASPECTS OF LEGAL TEXT TRANSLATION IN THE INTERNATIONAL LEGAL CONTEXT (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE). The article deals with the problem of the adequacy of the translation of legal texts as an important tool for improving legal regulation and control of international relations. The research hypothesis is that the mechanism of terminological nomination and interpretation in the context of lexical-semantic decoding of legal texts depends not only on the legal, but also on the cultural characteristics of the countries participating in communication. The tasks of the research include the definition of formal requirements for the language of legal communication, the identification of topological groups of terms that are difficult to translate, the definition and description of the terms that have no analogue in the target language. The research methods are the analysis of the legal terminology systems of Great Britain and the USA. It is concluded that the basis of the technique for translation legal documents and achieving an adequate lexical and semantic interpretation of legal concepts within the intercultural context is the interdisciplinary interaction of linguistics and law and consideration of the cultural and historical realities of the countries of legal interaction.

Key words: **legal translation, English-language legal text, terms and lexical units, discourse of law.**

***С.П. Фокина**, канд. пед. наук, доц., Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир,*
E-mail: svetlanafokina@yandex.ru
***Е.Н. Романова**, канд. пед. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир,*
E-mail: toromelena@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА В МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассмотрены проблемы адекватности перевода юридических текстов как важного инструмента совершенствования правового регулирования и контроля международных отношений. Гипотеза исследования заключается в том, что механизм терминологической номинации и толкования в контексте лексико-семантического декодирования юридических текстов находится в зависимости не только от правовых, но и культурных особенностей стран – участников коммуникации. В задачи исследования входят определение формальных требований к языку правового общения, выявление типологических групп терминов, представляющих сложность для перевода, определение и описание терминов, не имеющих аналога в языке перевода. Методами исследования являются анализ научно-теоретических источников, дескриптивный метод и метод компаративного анализа юридических терминосистем Великобритании и США. Сделан вывод о том, что основой техники перевода правовых документов и достижения адекватной лексико-семантической интерпретации правовых понятий в рамках межкультурного контекста лежит междисциплинарное взаимодействие лингвистики и права, знание и учет культурно-правовых и исторических реалий стран правового взаимодействия.

Ключевые слова: **юридический перевод, англоязычный юридический текст, термины и лексемы, правовой дискурс.**

Современная цивилизация развивается в русле процессов интеграции и глобализации, что проявляется в стремлении человечества взаимодействовать в различных сферах жизнедеятельности. Экономическое и политическое сотрудничество между странами требует правового регулирования межгосударственных отношений и сопровождается правовой интеграцией. Это явление характеризуется участием суверенных субъектов в делах мирового сообщества, а также восприятием и пониманием особенностей правовых систем стран-партнёров. В подобных условиях возникает объективная потребность в изучении правовых источников в оригинале, анализе и корректной переводческой интерпретации сопроводительных юридических документов, обеспечивающих легитимность взаимодействия.

Сегодня юридический перевод выступает в качестве инструмента глобализации и условия успешного международно-правового сотрудничества, что объясняет актуальность данного вида деятельности по лексико-семантическому декодированию специализированных текстов и необходимость постоянного совершенствования этого сложного лингвистического процесса.

Переводческая интерпретация юридических документов как средство международной профессиональной коммуникации способствует интернационализации национального права, сближению и взаимодействию международных стандартов и внутренних (региональных) правовых норм и систем, позволяет специалистам из разных стран совместными усилиями решать возникающие проблемы и совершенствовать практику правового регулирования и контроля общественных отношений.

Повышенный интерес к данному аспекту современного переводоведения привлекает внимание отечественных и зарубежных ученых. Так, к изучению семантических особенностей лексического состава юридического текста обращались Габби Х. [1], Максименко Е.С. [2], Тимофеева Н.П. [3], Умерова М.В. [4], Хижняк С.П. [5] и др. Несмотря на внушительные исследования различных аспектов юридического перевода в научных изысканиях в нашей стране и за рубежом, дискуссии в вопросах функционирования языка права не прекращаются и сегодня. Все чаще лингвисты уделяют внимание национально-культурной специфике терминов в текстах международного права. Действительно, происходящие в этой области изменения, связанные с унификацией и интернационализацией права, заставляют специалистов анализировать лексико-семантические особенности юридического документа с учетом этнокультурного компонента. Компаративный анализ сущности правовых явлений в различных социумах выявляет новые вариации в коннотации юридических лексем в языке оригинала и перевода. Представленная работа рассматривает практические аспекты номинации и вариативности англоязычной правовой лексики с учетом культурно-правовой маркированности.

Сложности перевода юридического текста главным образом сопряжены с толкованием юридического термина в правовых системах разных стран. В первую очередь это связано с отсутствием абсолютного эквивалента в национальном языке, что обусловлено различием в системах права и культурной спецификой.

Однако культурно обусловленная природа юридического дискурса исключает возможности художественного перевода специализированных текстов и официальных документов. Современные специалисты рассматривают переводческую «трансформацию» юридического текста в качестве разновидности технического перевода с принципиальным отличием в лексическом составе. Термины выступают определяющей особенностью языка права и наиболее проблемной сферой для переводчика.

Следовательно, юридический перевод (текста и отдельно лексики) должен отвечать всем формальным требованиям, предъявляемым к языку официального общения, и характеризоваться:

– экспрессивной нейтральностью;

– компактностью (лаконичностью), отсутствием речевой избыточности в передаче правовых понятий;

– унификацией терминологии на логическом, лингвистическом и содержательном уровнях.

Реализация этих требований сопряжена с дополнительными сложностями в процессе осуществления перевода на другой язык терминологической лексики правой сферы. Это относится ко всем типологическим группам терминов:

– термины, составляющие основу общеюридической лексики, зачастую функционирующие также за пределами области правовых отношений и обладающие семантической гибкостью: «law» (англ. – закон), «justice» (англ. – правосудие), «property» (англ. – собственность) и т.д.

– специальные юридические термины, отражающие особенности отдельных отраслей права: «jail» (англ. – сизо, тюрьма краткосрочного содержания), «detention centre» (англ. – изолятор временного содержания), «probation» (англ. – пробация, условное осуждение) и т. п.

– термины-метафоры, основанные на номинации понятий с учетом личностной оценки и ассоциативных связей и используемые для интерпретации сложных правовых явлений: «right of audience» (англ. – право выступать в суде), «washed sale» (англ. – манипуляции по покупке и продаже ценных бумаг), «gardening leave» (англ. – отпуск с охранением заработной платы перед увольнением) и др.;

– культурно маркированные лексемы-реалии, передающие уникальные правовые явления и понятия, характерные для определенного социума: «Miranda Warning» (досл.: «Предупреждение Миранды»), «Exchequer» (от англо-фр. досл.: «шахматная доска»; англ. – казначейство, высший финансовый орган Англии), «Backbond» (англ. – обязательство-обеспечение, выдаваемое поручителю) и т.д.

Важно отметить, что механизм номинации и толкования этих терминов в контексте перевода юридического текста, а также изолированно от него находится в прямой зависимости не только от правовых, но и от культурных особенностей стран – участников коммуникации.

Практика подтверждает, что реализация правовых норм в условиях функционирования отличающихся друг от друга систем права порождает трудности в содержательной трансформации текста оригинала и обеспечении эквивалентности перевода его элементов. Это объясняется тем фактом, что перевод в рассматриваемой предметной области предполагает перенос юридической информации из одного языка и культуры в другой язык и культуру, учитывая различия в правовых системах и поставленных целей. Важно признать, что знание культурного компонента выступает обязательным условием успешной переводческой деятельности, позволявшей с максимальной точностью и грамотностью в иноязычной текстовой интерпретации передать содержание источника.

В данном русле рассуждений нам импонирует позиция Умеровой М.В., которая в одной из своих работ по теории перевода отметила, что «…для осуществления адекватного перевода необходимо владеть спецификой образов и связанных с ними программ деятельности тех типов культур, между которыми ведется коммуникация» [4, с. 133].

Подобные расхождения в семантической интерпретации правовых понятий в рамках межкультурного контекста наиболее ярко проявляются на уровне функционирования отдельных юридических терминов.

Так, проведенное исследование позволило определить термины, не имеющие аналога в языке перевода в силу отсутствия данной реалии в других национально-правовых системах.

К таким лексемам языка права можно отнести термин «Backbond». В толковом юридическом словаре «Black's Law Dictionary» приводится следующая дефиниция: «In Scotch Law. A deed attaching a qualification or conditions to the terms of a conveyance or their instrument. A deed is used when particular circumstances render it necessary to express in a separate form the limitations or qualifications of a right. The instrument is equivalent to a declaration of trust in English conveyancing» [6]. Англо-русские тезаурусы также выявляют узкое значение термина, определяющего его как реалию, характерную для Шотландии и не существующую в правовых системах других государств: «шотл. – документы, определяющие ограничения и оговорки, а также условия при передаче правового титула». В данном случае при номинации понятия использовано расширенное определение, которое помогает представителям иной культурно-правовой традиции понять суть явления.

Аналогичная ситуация складывается с понятием «Gretna Green Marriage», которое в содержании юридического документа может привести переводчика в замешательство. Составные элементы лексемы не указывают на её принадлежность к определенной терминосистеме, но явно выявляют её культурно-территориальную обособленность. Гретна Грин является географическим объектом, небольшим населенным пунктом, находящимся на границе Шотландии и Англии. Следовательно, рассматриваемое понятие имеет непосредственное отношение к законодательству Великобритании. Контекст также не раскрывает семантики лексической единицы в связанном тексте юридической направленности в виду узкой функциональной специфики термина. В языке англо-саксонской правовой системы идиоматическое выражение «Gretna Green Marriage» определяет процедуру вступления в брак без соблюдения формальностей и официального документального сопровождения. Этимологически термин восходит корнями к юридической практике, принятой с начала 18 столетия в Шотландии и предполагающей неофициальное заключение брака между прибывшими из Англии молодыми людьми, не получившими поддержки и одобрения родителей.

Исключительно лексикографический анализ термина, проведенный на основе изучения историко-этимологических особенностей и юридического контекста, позволит правильно интерпретировать реалию, отличающуюся культурной маркированностью, и перенести её в эквивалентный текст перевода.

Более того, переводчику необходимо учитывать и тот факт, что расхождения в значениях юридических терминов могут встречаться даже на уровне разных инвариантов одного языка. В качестве примера можно привести термин «*Attorney General*», который в правовом поле английского и американского языков обладает вариативностью.

Специализированные словари исходно разводят данные понятия, несмотря на идентичную графическую форму [6; 7]:

In English law. The chief law officer of the realm, being created by letters patent, whose office is to exhibit information and prosecute for the crown in criminal matters, and to file bills in the exchequer in any matter concerning the king's revenue.

In American law. The attorney general of the United States is the head of the department of justice, appointed by the president, and a member of the cabinet. He appears in behalf of the government in all cases in the Supreme Court, in which it is interested, and gives his legal advice to the president and heads of departments upon questions submitted to him. In each state also there is an attorney general, or similar officer, who appears for the people.

Подробное описание термина, представленное в специализированных тезаурусах, раскрывает его значение и сущность в правовой системе Англии. Рассматриваемый термин используется для номинации представителя органов юстиции – генерального прокурора Англии и Уэльса. В его обязанности входит защита интересов «Короны» в уголовных прениях, а также он выполняет функцию главного государственного советника в юридических вопросах. В его силах влиять напрямую на ход судебных разбирательств или давать указания государственным обвинителям, задействованным в уголовном преследовании. Должность не является выборной, на пост генерального атторнея назначают королевским патентом по представлению главы исполнительной власти (премьер-министра) Великобритании.

В контексте правовых отношений, принятых в Соединённых Штатах, понятие «Attorney General» характеризует главу национального Министерства юстиции и генерального прокурора штата. Важно отметить, что сходство с Великобританией ограничивается лишь наименованием должностного лица «генеральный атторней». Специфика данного рода деятельности в этих двух государствах имеет кардинальные отличия. В американской правой реалии речь идет о генеральном прокуроре с полномочиями федерального уровня или в пределах отдельного штата. Он возглавляет службу по уголовному преследованию. Несмотря на тот факт, что данное правоохранительное объединение часто сравнивается с «прокуратурой», оно не имеет абсолютного аналога в других странах.

Погружение в культурно-правовой контекст позволяет вывить отличительные особенности функционирования рассматриваемого термина США. В частности, генеральный атторней в рамках федеральной юрисдикции возглавляет Министерство юстиции и имеет представителей в отдельных судебных округах. Однако он наделен ограниченными полномочиями по разрешению правовых конфликтов, т.к. функцию обвинительной власти выполняют местные атторнеи, которые не подчиняются генеральному прокурору.

Следует признать, что генеральный атторней является наследием английской правовой традиции, но в процессе развития американского государства и системы уголовного правосудия эта профессия претерпела значительные изменения и приобрела отличительные особенности, которые проявляются в функциональной компетенции современных представителей аппарата уголовного преследования США.

Генеральные атторнеи в Соединенных Штатах со временем получили расширенные права и стали центральным инструментом «уголовно-исполнительного механизма» на всей территории государства, выполняя обязанности, которые в других странах возложены на различные правоохранительные ведомства и структуры (прокуратуру, органы полиции и разведывательного аппарата, а также уголовно-исполнительную службу).

Более того, полномочия представителя данной профессии зависят от территориальной юрисдикции. Так, Генеральный атторней США (федеральный уровень) назначается Президентом страны и фигурирует больше как политический деятель и юрисконсульт правительства. Он контролирует все стадии уголовного судопроизводства и инициирует обвинение в интересах и от лица государственной власти.

В свою очередь, генеральный атторней штата (местный уровень) является выборной должностью и избирается населением конкретного федерального субъекта США. Он координирует деятельность государственных обвинителей штата, хотя сам имеет достаточно ограниченные права по возбуждению уголовных дел. Данный представитель исполнительной власти штата считается главным экспертом правоприменительной практики и специализируется на толковании локальных нормативных актов, а также выполняет функции первого советника губернатора по юридическим вопросам.

Проведенный линвокультурный анализ рассматриваемого концепта дает основания для исключения абсолютной семантической идентичности в интерпретации понятия «Attorney General» в правовом поле таких государств, как Великобритании и США.

Многоаспектность правового явления, как выявило проводимое исследование, имеет огромное значение для осуществления смыслового декодирования и точной передачи значения термина в процессе создания равнозначной версии оригинала текста на языке перевода. Так, полисемантический термин «liberty» может использоваться при определении политической, экономической, духовной и гносеологической свободы. Это понятие является ключевым в содержании многочисленных правовых пактов и исторических документов, в частности в Конституции США и Всеобщей декларации прав человека. Следовательно, интерпретация юридического текста источника требует в языке перевода уточнения значения понятие «свобода», которое определяет характер правовых отношений на определенном этапе развития государства и общества.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что сложности перевода юридического текста в основном обусловлены различиями в толковании юридического термина в правовых системах разных стран. Это связано с отсутствием абсолютного эквивалента в национальном языке в силу различий в системах права и национальной культурной спецификой. Совершенствование техники перевода международных юридических документов должны основываться, прежде всего, на междисциплинарном взаимодействии лингвистики и права, глубоком изучении функционирования юридических терминов, несущих в тексте смысловую нагрузку, а также учете культурно-правовых традиций стран – участников правовой коммуникации.

Библиографический список

1. Gubby H. *English Legal Terminology*. Legal Concepts in Language. 3rd edition. The Hague: Eleven International Publishing, 2011.
2. Максименко Е.С. *Национально-культурная специфика отраслевых терминосистем: на материале англиской и американской юридической терминологии*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2002.
3. Тимофеева Н.П. *Основы семантической трансформации устойчивых сочетаний при изменении сферы их употребления*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 1997.
4. Умерова М.В. Особенности перевода документации текста официального характера. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2011; № 12: 132 – 137.
5. Хижняк С.П. *Формирование и развитие терминологичности в языковой системе (на материале юридической терминологии)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Саратов, 1998.
6. *A Legal Dictionary. Black's Law Online Dictionary*. Available at: https://alegaldictionary.com/
7. *Law Dictionary*. 5th edition by Steven Gifis. New York: BARRON'S, 2003.

References

1. Gubby H. *English Legal Terminology*. Legal Concepts in Language. 3rd edition. The Hague: Eleven International Publishing, 2011.
2. Maksimenko E.S. *Nacional'no-kul'turnaya specifika otraslevyh terminosistem: na materiale anglijskoj i amerikanskoj yuridicheskoj terminologii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2002.
3. Timofeeva N.P. *Osnovy semanticheskoj transformacii ustojchivyh sochetanij pri izmenenii sfery ih upotrebleniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 1997.
4. Umerova M.V. Osobennosti perevoda dokumentacii teksta oficial'nogo haraktera. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2011; № 12: 132 – 137.
5. Hizhnyak S.P. *Formirovanie i razvitie terminologichnosti v yazykovoj sisteme (na materiale yuridicheskoj terminologii)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 1998.
6. *A Legal Dictionary. Black's Law Online Dictionary*. Available at: https://alegaldictionary.com/
7. *Law Dictionary*. 5th edition by Steven Gifis. New York: BARRON'S, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.04.21

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-481-483

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*
Kirilin K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru*

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN POPULAR SCIENTIFIC JOURNALISM: SUCCESSES AND CHALLENGES. The article examines the direction of popular science journalism in the aspect of the development and application of multimedia technologies. The main problems of this area are noted: insufficient use of these technologies by many editorial offices, lack of trained personnel, lack of a high status of a scientific journalist in the modern world, commercial instability of popular science projects. In the empirical part, a comparative analysis of several of the most well-known popular scientific Internet portals is carried out. It is noted that, in general, the level of use of multimedia technologies for the presentation of scientific information on these leading portals is quite high, different forms of information presentation are used: infographics, animation, popular science games, tests, etc. It is summarized that the use of multimedia technologies gives great advantages

in presenting scientific knowledge to a wide audience, especially youth and children, stimulates the search for new, more attractive, diverse and effective forms of popularizing science.

Key words: **journalism, popularization of science, popular science portals, multimedia technologies.**

***И.В. Фотиева**, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*
***К.А. Кирилин**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru*

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается направление научно-популярной журналистики в аспекте развития и применения мультимедийных технологий. Отмечаются основные проблемы данного направления: недостаточное использование данных технологий многими редакциями, нехватка подготовленных кадров, отсутствие высокого статуса научного журналиста в современном мире, коммерческая нестабильность научно-популярных проектов. В эмпирической части проводится сравнительный анализ нескольких наиболее известных научно-популярных интернет-порталов. Отмечается, что в целом уровень использования мультимедийных технологий для представления научной информации на данных ведущих порталах достаточно высок, используются разные формы представления информации: инфографика, анимация, научно-популярные игры, тесты и т.д. Резюмируется, что использование мультимедийных технологий дает большие преимущества в представлении научного знания для широкой аудитории, особенно молодежной и детской, стимулирует поиск новых, более привлекательных, разнообразных и эффективных форм популяризации науки.

Ключевые слова: **журналистика, популяризация науки, научно-популярные порталы, мультимедийные технологии.**

Популяризация науки – это распространение научных знаний в доступной форме для широкой аудитории. По словам А.Г. Сергеева, оно нужно разным сферам: самой науке – для объяснения ее роли обществу, для коммуникации ученых разных сфер и областей знания; государству – для обоснования и научного фундирования принимаемых решений; бизнесу – для разработки новых проектов; людям и обществу в целом – для удовлетворения фундаментальной потребности в познании, для формирования научного и критического мышления [1]. Таким образом, основной задачей журналистов – популяризаторов науки, как пишет Павленко А.Н., является донесение сложной информации в доступной и упрощённой форме до аудитории, пробуждение интереса к науке. Общеизвестны характеристики популярной науки и ее отличия от науки фундаментальной: занимательность, простое изложение сложного научного материала; наличие большого числа наглядных материалов: иллюстраций, графиков, схем и т.д. [2].

Говоря о проблемах научной популяризации, Р.П. Баканов выделил основные из них: некоторые редакции недостаточно работают над качеством самого сайта (пример этого можно видеть на примерах журналов «Знание – сила» и «Техника – молодежи»); сайты популярных научных изданий недостаточно активно используют технические, технологические и творческие возможности для популяризации научных знаний, и центральное место в научно-популярном процессе по-прежнему занимает текст. Даже в постах в социальных сетях акцент делается на печатном тексте, а не на сопроводительных изображениях, хотя они должны привлечь внимание читателей как смысловые «якоря». И, наконец, в современной практике российских СМИ проблемы науки не получают должного внимания. Это вызвано многими причинами. Во-первых, равнодушным отношением к науке значительной части будущих и практикующих журналистов; во-вторых, трудностями в овладении искусством научной популяризации; в-третьих, отсутствием на факультетах и кафедрах журналистики российских вузов специализации «научно-популярная журналистика», хотя такие попытки предпринимались; в-четвертых, отсутствием высокого статуса научного журналиста в современном мире; в-пятых, коммерческой нестабильностью научно-популярных проектов и, как следствие, низким уровнем доходов в этой сфере [3, с. 381 – 386].

Сегодня, говоря о технологиях, используемых в массовой коммуникации, как правило, имеют в виду мультимедийные технологии. Несмотря на сравнительную «молодость» термина «мультимедиа», он имеет большое количество определений. Наиболее точным, на наш взгляд, является следующее: мультимедиа – «средство предоставления информации с помощью объединения множества воспринимаемых человеком сред (аудиальное, визуальное и кинестетическое воздействие), управляемых интерактивным программным обеспечением» [4, с. 24]. М.М. Лукина отмечает, что «мультимедийный контент должен отличаться отчетливо выраженными чертами: модульностью, интерактивностью, гипертекстуальностью, неиерархичностью, комбинацией целого ряда знаковых систем для комплексного воздействия на пользователя» [5, с. 11].

Как уже сказано, популяризация науки стала более активной и успешной именно благодаря мультимедийным технологиям. Сегодня в Интернете широко представлены разнообразные научно-популярные сайты и порталы, использующие данные технологии. Это, например, «Постнаука», уникальный научно-образовательный портал «4brain», онлайн-журналы «Кот Шредингера», «Naked Science» и многие другие. Однако здесь есть свои проблемы. Во-первых, поскольку чаще всего непосредственным созданием таких сайтов занимаются не ученые, а журналисты, то заметен перевес в сторону популизма. Баланс между глубиной научного знания и формой его передачи только предстоит найти, и, на наш взгляд, это крайне важная задача. Во-вторых, очевиден количественный перевес в сторону точных и прикладных наук. Подавляющее большинство научно-популярных сайтов посвящены физике, астрономии, биологии, и гораздо реже встречаются научно-популярные сайты, посвященные гуманитарным наукам, например, психологии, социологии или коммуникативистике.

Повышение доступности каналов распространения информации также невозможно оценить однозначно. С одной стороны, это дает огромные возможности: современному журналисту-популяризатору гораздо проще донести свою работу до широкой аудитории, чем это было несколько десятков лет назад. Интернет предоставляет и другие преимущества: возможность корректировки, доработки и расширения публикации, обратную связь, отсутствие ограничений в плане использования мультимедиа. Однако, с другой стороны, это создает ряд сложностей и негативных моментов. Современный популяризатор науки вынужден действовать в условиях высочайшей конкуренции за внимание читателей и выйти победителем в этом соревновании – это далеко не самая легкая задача. Стоит также добавить, что доступность каналов создает условия для распространения некачественной и даже недостоверной информации. По мнению Т.Ю. Сорокиной, «частично решить эту проблему можно было бы при помощи некой службы мониторинга, которая отслеживала бы в СМИ научные публикации низкого качества и публиковала бы их разбор. Но организация такой службы и ее работа – задача сложная и трудоемкая, возможно, именно поэтому ее до сих пор и не существует» [6, с. 73].

Основываясь на вышесказанном, мы провели исследование трех известных научно-популярных интернет-сайтов на предмет использования новых мультимедийных технологий. Исследование проводилось по следующему плану:

– описание проекта: его история, направленность, основные рубрики. Выявление нерабочих инструментов;

– основные формы представления информации: текст, изображение, инфографика, видео-, аудиотрансляции, презентации, анимационная графика, интерактивный контент, включая игры с мнимой интерактивностью и т.п. При этом оценивались: а) использование мультимедийных технологий в рамках проекта в целом; б) использование мультимедийных технологий в рамках того или иного материала;

– общая оценка мультимедийных технологий, представленных на выбранных научно-популярных интернет-проектах.

Также во время анализа мы обратили внимание на другие моменты, которые могут повлиять на усвоение информации пользователями: удобство интернет-проекта, доступность основных механизмов, наличие версии для слабовидящих, перевода на иностранные языки и обратной связи с редакторами; состояние интернет-проекта: работоспособность всех вкладок, доступность всех статей.

Первым для анализа был выбран «Naked Science» – выпускаемый с 2004 года американский научно-популярный и документальный фильм на телеканале National Geographic Channel. В России научно-популярный интернет-проект с таким же названием появился в феврале 2013 года. Цветовое оформление данного интернет-проекта сделано в умеренно-серых тонах. На главной странице располагаются новости с фото. Можно перейти в архив новостей, написать письмо в редакцию; есть вкладка с правилами, указаны ссылки на все социальные сети, а также собственное мобильное приложение, но, к сожалению, нет иностранной версии интернет-проекта и версии для слабовидящих. Новости для удобства разбиты по времени и темам, что, несомненно, облегчает поиск материала.

Основные формы представления информации в интернет-проекте следующие: *текст*, как правило, содержащий гиперссылки (пояснение научного термина или ссылка на другую статью Naked Science); изображения (фото, рисунки и пр.) При этом их формат различается. Если новость более популярна, чем другие, то изображение (а также шрифт) больше, чем в остальных новостях, что сразу привлекает внимание аудитории. Также различаются яркость, насыщенность и цвета. *Инфографика* часто встречается в лонгридах, которые имеют есте-

ственно-научную или техническую направленность. *Интерактивные формы* представлены в виде тестов. Главным достоинством является то, что на Naked Science представлены известные во всем мире интеллектуальные и психологические тесты. *Видео*. На Naked Science данная рубрика является одной из наиболее популярных, если судить по количеству просмотров материалов (около 60 тысяч просмотров против 65 тысяч у всех остальных топ-материалов). Минусом данного формата является то, что у аудитории, которая пользуется мобильным приложением, может не хватать интернет-трафика для того, чтобы просматривать видео, которые являются слишком «тяжелыми». *Трансляции* – это обычные видео, но с дополнительным набором функций. Каждый желающий может посмотреть онлайн/офлайн-трансляцию с МКС или NASA, и, если судить по количеству просмотров, которых в общей сложности 2 миллиона, данный формат крайне интересен для аудитории. Минус данных онлайн-трансляций в том, что они могут быть временно недоступны для зрителей из-за технических сбоев.

Второй научно-популярный проект, проанализированный нами в рамках этого исследования, – «Арзамас» (Arzamas) – некоммерческий просветительский проект, посвященный гуманитарному знанию. Главная составляющая интернет-проекта – это курсы по культуре, истории, литературе, искусству, антропологии, философии в виде пятнадцатиминутных аудио- и видеолекций и материалы, подготовленные редакцией: небольшие заметки и длинные статьи, фотогалереи и кинохроники, интервью со специалистами и списки литературы, дополнительно раскрывающие тему. Также на сайте есть «Журнал» – раздел, в котором еженедельно публикуются материалы, не связанные напрямую с темами курсов: шпаргалки, редкие архивные документы, рекомендации, обзоры, монологи специалистов и многое другое.

Основными формами представления информации в данном интернет-проекте являются *аудио- и видеолекции*, но присутствуют и другие формы. Практически все материалы сопровождаются текстами. Достоинством проекта является то, что аудио- и видеолекции являются авторскими; кроме того, некоторые темы являются переводными с иностранных источников. Очевидно, что проект выполнен профессиональной командой программистов, журналистов, дизайнеров и ученых, так как: а) на сайте нет нерабочих элементов; б) оригинальный и качественный контент; в) хороший дизайн, г) качество мультимедийных форм достаточно высокое. Из недостатков можно отметить то, что журналисты не используют презентации, интерактивные формы в виде игр, игр с мнимой интерактивностью, нет интерактивных карт.

И, наконец, третий проект – интернет-проект «ПостНаука», посвященный современной фундаментальной науке и ученым, которые ее создают, как заявляют редакторы данного ресурса. «ПостНаука» имеет рубрики: события, спецпроекты, темы, игры, курсы, animate. Внизу страницы располагаются ссылки на социальные сети, с помощью которых можно связаться с редакторами. На «ПостНауке» имеется поиск по сайту, но он не так удобен, как на предыдущих интернет-проектах. Стоит отметить, что также отсутствуют иностранные версии интернет-проекта и версия ресурса для слабовидящих. Но в целом качество интернет-проекта отличное: хороший дизайн, высокое качество иллюстраций. В проекте используются интерактивные формы мультимедиа в виде *научно-популярных игр*. Стоит отметить, что игры являются важной формой научной популяризации. На «ПостНауке» игры представлены в виде тестов. *Изображения* также присутствуют на данном интернет-проекте; одни из них – более броские и привлекающие внимание, другие – нет, что соответствует важности тех или иных материалов. *Анимация* является распространённым мультимедийным инструментом в данном интернет-проекте и используется для создания материалов, которые выполняют рекреативную, эстетическую, информативную функции. Анимация более информативна, чем простое изображение, так как может показать небольшой отрывок какого-либо действия (движение митохондрии, запуск ракеты). *Инфографика* в данном интернет-проекте встречается в лонгридах, которые могут быть разной научной направленности. *Видео*. О пользе видео для научной популяризации уже сказано много, и данный интернет-проект активно использует данную мультимедийную технологию в коротких видеолекциях, в выступлениях ученых по теме их исследований.

Суммируя все сказанное, можно солидаризоваться с И.С. Соколовой, которая пишет: «Научное знание в эпоху постмодерна оказывается заслоненным многими другими типами знания (обыденным, религиозным, новыми мифологическими системами), а также мнениями, теряет свои лидирующие позиции в картине мира человека, не занимающегося наукой профессионально» [7, с. 33 – 37]. А потому, если наука желает сохранять свой авторитет и быть действительно значимым фактором общественной жизни, необходимо повышение интенсивности популяризаторской деятельности. Использование мультимедийных технологий, повторим еще раз, дает здесь большие преимущества в представлении научного знания для широкой аудитории, стимулирует поиск новых, более привлекательных, разнообразных и эффективных форм популяризации науки.

Библиографический список

1. Сергеев А.Г. *Стратегии научной популяризации в России.* Информационный портал. Санкт-Петербург, 2000 – 2012. Available at: http://humanism.su/ru/articles.phtml?num=000418
2. Павленко А.Н. *Популяризация науки – это разновидность искусства*. Информационный портал. Москва, 2007 – 2019. Available at: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=11899#.XIpQJLhS-Uk
3. Баканов Р.П. *Актуальные проблемы современной науки и журналистика*. Казань: Казанский государственный университет, 2010.
4. Шлыкова О.В. *Культура мультимедиа*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
5. Лукина М.М. *Интернет-СМИ: Теория и практика*. Москва: Аспект Пресс, 2011.
6. Сорокина Т.Ю. Наука и СМИ: В поисках оптимальной модели взаимодействия. *Коммуникация в современном мире*. 2012; № 2: 72 – 74.
7. Соколова И.С. Популяризация естествознания в эпоху постмодерна: библиотека, университет, музей, «научное» кафе, театр. *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2012; № 5: 33 – 37.

References

1. Sergeev A.G. *Strategii nauchnoj populyarizacii v Rossii.* Informacionnyj portal. Sankt-Peterburg, 2000 – 2012. Available at: http://humanism.su/ru/articles.phtml?num=000418
2. Pavlenko A.N. *Populyarizaciya nauki – `eto raznovidnost' iskusstva*. Informacionnyj portal. Moskva, 2007 – 2019. Available at: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=11899#.XIpQJLhS-Uk
3. Bakanov R.P. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki i zhurnalistika*. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj universitet, 2010.
4. Shlykova O.V. *Kul'tura mul'timedia*. Moskva: FAIR-PRESS, 2004.
5. Lukina M.M. *Internet-SMI: Teoriya i praktika*. Moskva: Aspekt Press, 2011.
6. Sorokina T.Yu. Nauka i SMI: V poiskah optimal'noj modeli vzaimodejstviya. *Kommunikaciya v sovremennom mire*. 2012; № 2: 72 – 74.
7. Sokolova I.S. Populyarizaciya estestvoznaniya v `epohu postmoderna: biblioteka, universitet, muzej, «nauchnoe» kafe, teatr. *Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2012; № 5: 33 – 37.

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 81-22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-483-485

Khadulaeva U.Sh., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: uma_077@mail.ru

TROPES IN RUSSIAN AND BRITISH TV PRESENTERS' GASTRONOMIC DISCOURSE. Nowadays researches of the definite types of discourses seem to be a priority, so the research of gastronomic discourse in the genre of cooking TV shows is of current interest. The article deals with tropes in Russian and British TV presenters' discourse. The study of tropes is the subject of interest for the author of the article for the reason that stylistic effect, achieved by the use of tropes often contributes to a better understanding of the recipes of the dishes. Scientific novelty of the research is in identifying functions of the tropes and the frequency of the usage of their types in the discourse regarded. As a result of the research, the role of tropes in gastronomic discourse is defined, the cases of the usage of definite types of tropes and also the peculiarities of creation of tropes (similie) in Russian and English languages are found.

Key words: **trope, metonymy, personification, similie, litotes.**

У.Ш. Хадулаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,*
E-mail: uma_077@mail.ru

ТРОПЫ В ГАСТРОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И БРИТАНСКИХ ТЕЛЕВЕДУЩИХ

Исследование определенных типов дискурса является приоритетным в настоящее время, в связи с чем исследование гастрономического дискурса в жанре кулинарных телепередач представляется актуальным. В статье рассматриваются тропы в гастрономическом дискурсе телеведущих российских и британских кулинарных передач. Исследование тропов выступает предметом интереса для автора статьи, так как стилистический эффект, созданный употреблением тропов, зачастую способствует лучшему пониманию рецептов приготовления блюд. Научная новизна исследования заключается в выявлении функции тропов и частотности использования их разновидностей в рассматриваемом дискурсе. В результате исследования определена роль тропов в гастрономическом дискурсе, выявлены случаи употребления определенных разновидностей тропов, а также особенности образования тропов (образное сравнение) в русском и английском языках.

Ключевые слова: **троп, метонимия, олицетворение, образное сравнение, литота.**

Исследование дискурса – современное направление в лингвистике. Актуальность работы обусловлена возрастающим в научных кругах интересом к исследованию стилистики дискурсов.

Цель работы – определить стилистический потенциал гастрономического дискурса в жанре кулинарных телепередач с точки зрения создания образности, достигаемой посредством использования тропов. Сопоставительное исследование гастрономического дискурса в жанре кулинарных телепередач, направленное на выявление средств создания изобразительности, ставит перед нами следующие задачи:

– привести определение термина «троп» и проанализировать дискурс телеведущих российских и британских кулинарных передач на наличие тропов;

– описать разновидности тропов, выявленные в ходе исследования, и проанализировать их;

– определить роль тропов в исследуемом дискурсе.

Для реализации данных задач применяются методы контекстуального и сопоставительного анализа.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что анализ кулинарных телепередач способствует выявлению особенностей гастрономического дискурса. Полученные результаты позволяют наметить перспективы более детального изучения стилистики исследуемого типа дискурса в жанре кулинарных телепередач.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при обучении стилистике русского и английского языков.

В рамках стилистических исследований для автора статьи особый интерес представляют тропы. Под тропом в лингвистике следует понимать «слово или выражение, употребленное в переносном смысле для достижения выразительности речи» [1, с. 373]. Создание образности отличает тропы от других стилистических средств и приемов.

Включение тех или иных изобразительно-выразительных средств в разряд тропов в некоторой степени варьируется в научных воззрениях лингвистов. Непосредственно к тропам И.Б. Голуб относит метафору, олицетворение, аллегорию, метонимию, антономазию, синекдоху, эпитет, сравнение, гиперболу и литоту, перифразу [2, с. 134 – 146]. В рамках исследования стилистики английского языка И.В. Арнольд причисляет к тропам еще и иронию, а аллегория и перифраз, согласно ее концепции, стоят особняком [3, с. 124].

Несмотря на некоторые различия в причислении тех или иных средств создания образности к тропам, все же большинство разновидностей тропов несомненно признается многими учеными. Обозначим и тот факт, что тропы не всегда встречаются в чистом виде, иногда происходит и их смешение.

Считаем целесообразным дать краткое определение представленным в статье тропам и привести примеры использования тех тропов, которые являются, на наш взгляд, наиболее интересными для анализа.

Метонимия (от греч. metonymia – переименование) – употребление названия одного предмета вместо названия другого на основании внешней или внутренней связи между ними [4]. В словаре Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой приводятся разновидности метонимии, основанные на следующих связях:

– между предметом и материалом, из которого предмет сделан;
– между содержимым и содержащим;
– между действием и орудием этого действия;
– между автором и его произведением;
– между местом и людьми, находящимися на этом месте [4].

И.В. Арнольд также приводит в пример связь между процессом и его результатом и т.д. [3, с. 127].

Приведем примеры следующих случаев метонимии:

От пасты не толстеют. Если мы не съедим с тобой каждая по такой кастрюле [5]. Данное предложение можно отнести к классическому случаю метонимии, где мы находим связь между содержимым и содержащим.

Скалка. Делим на крышку и на все остальное (о разделении теста на части). *Рождаем при помощи скалки вот такую съедобную кастрюлю… Так, накрываем крышкой.* (Ведущий говорит это, раскатывая тесто, в котором планируется запечь утку. Далее утку накрывают «крышкой», т.е. тонким слоем теста). Таким образом, наблюдается замена названия на основе связи между материалом и функцией, которую он выполняет. В данном случае материал – слой теста, выполняет функцию «крышки», покрывая содержимое блюда [6].

The hot part of the chilli is the seeds [7] (острая часть перца чили – его семена). Острота перца чили заключается в семенах, таким образом, наблюдается связь между содержимым перца и вкусом, который он дает.

Далее ведущий называет сок от ингредиентов блюда *«a pure flavour»* [7] (концентратом вкуса), что также образует метонимию, так как наблюдается связь между ингредиентом и его свойством: давать вкус.

Согласно И.Б. Голуб, дискуссионным вопросом является отнесение к тропам сравнения. Одни ученые считают, что в сравнениях значения слов не изменяются, другие утверждают, что при сравнении происходит «приращение смысла» [2, с. 141].

Обратимся к дефинициям, данными в словарях О.С. Ахмановой и Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой:

Сравнение – «понятия равенства-неравенства, большей или меньшей степени качеств, находящих выражение как в грамматических категориях степеней сравнения прилагательных и наречий, так и в лексике и фразеологии» [8]. Образное сравнение представляет собой особый вид сравнения – стилистически экспрессивный, смысл которого состоит в «уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым [8].

Сравнение – «понятие большей или меньшей степени качества, находящего свое выражение в грамматических категориях степеней сравнения имен прилагательных и наречий» [4] Образное сравнение – «троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака» [4].

Необходимо обозначить, что производить сравнения в русском языке можно следующими способами:

– творительным падежом;
– формой сравнительной степени прилагательного или наречия;
– оборотами со сравнительными союзами;
– лексически (при помощи слов «подобный, похожий») [4].

Приведем в пример случаи образного сравнения в дискурсе российских телеведущих кулинарных передач:

превратить смесь муки и прочих сухих ингредиентов в подобие песка;

прорывается как магма карамель [6].

варим пасту фетучини такими прекрасными гнездами [5].

Мы наблюдаем, что в данных примерах образное сравнение образуется сравнительными союзами, лексически, творительным падежом.

В английском языке нет необходимости пояснять понятия «сравнение» и «образное сравнение», так как они представлены двумя совершенно разными лексемами: comparison и similie, где второе семантически соответствует образному сравнению, являясь разновидностью тропов. Similie, согласно кембриджскому словарю, – это «(the use of) an expression comparing one thing with another, always including the words «as» or «like»» [9] (использование выражения, где происходит сравнение, всегда включающее слова as или like).

К примеру, описывая цвет коржей, ведущая произносит следующую фразу: *«These look thin as a burnt pancake»* [10] («Они выглядят тоненькими, как поджаренный блин»).

Далее находим описание крема:

It almost looks like honeycomb turned into buttercream [10] («Он смотрится почти как медовые соты, превратившиеся в сливочный крем»).

Таким образом, рассматривая гастрономический дискурс в данном жанре, мы видим, что анализ такого тропа, как образное сравнение, иллюстрирует различные в русском и английском языках способы его репрезентации. В дискурсе российских телеведущих кулинарных передач образное сравнение представлено лексически, творительным падежом и сравнительными союзами, а в дискурсе британских телеведущих кулинарных передач словами «as» и «like», что обусловлено разными способами образования образного сравнения в русском и английском языках в целом.

Подробное описание литоты дается в словаре Н.Н. Романовой, А.В. Филиппова. Согласно авторам, литоту (от греч. – «простота, скромность») следует понимать в пяти значениях:

1) мнимая уничижительность выражения, имеющая целью посредством этого еще больше возвысить предмет речи. Противоположность иронии;

2) усиление какого-либо понятия при помощи отрицания противоположного понятия;

3) фигура сдержанного утверждения в форме отрицания;

4) нарочитое преуменьшение, обратная гипербола;

5) лаконичный, сдержанный стиль; письменное произведение сдержанного стиля – без эпитетов, форм превосходной степени, перифраз, гипербол [1, с. 279].

Рассмотрим примеры литоты:

A little tiny bit of pepper [7] («совсем малое количество перца»). Ведущий употребляет слово «tiny» чтобы подчеркнуть минимальное количество перца.

Настоящий фаст фуд для меня – это еда, приготовленная из свежих ингредиентов очень быстро – Раз-два и готово! [5]. В данном примере ведущая преуменьшает этапы приготовления блюда, что создает стилистический эффект.

И вот сюда немножко кипяченой воды: совсем капелька – столовая ложка [5]. Наблюдается преуменьшение количества воды, необходимой для приготовления данного блюда.

В приведенных в статье примерах использование литоты наблюдается в значении ‘нарочитое преуменьшение, обратная гипербола’.

Следующий троп – олицетворение. Олицетворение часто ассоциируется с персонификацией, существует множество точек зрения о корреляции этих терминов. Под олицетворением, согласно словарю Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой, понимают троп, «состоящий в приписывании признаков и свойств живых существ» [4]. Этот же словарь под персонификацией (от лат. persona – лицо + facio – делаю) понимает «троп, состоящий в перенесении признаков и свойств человека на неодушевленные предметы и отвлеченные понятия» [4]. По определению И.Б. Голуб олицетворением называется наделение неодушевленных предметов признаками и свойствами человека [2, с. 135]. В случае персонификации, по мнению И.Б. Голуб, предметы наделяются не частными признаками человека, а обретают реальный человеческий облик [2, с. 135]. В английском языке существует одна лексема – «personification». В Оксфордском лингвистическом словаре данный термин определяется как «reference to something general or abstract as if it were an individual» (отношение к какому-либо абстрактному явлению как к индивидууму) [11].

В результате анализа материала выявлено множество случаев использования олицетворения в дискурсе телеведущих российских кулинарных передач:

стремится превратиться в сахарный уголь содержимое моей сковородки;

мы добавляем жир, который препятствует этому желанию сахара стать твердым;

картошка получит свою порцию вкуса утки уже в печи непосредственно;

и теперь смена караула: достаем «Татен», вот он – перепутавший низ с верхом торт. И на его место отправляем наш утиный пирог;

делаем надрезы, чтобы утке было удобнее выпускать жир [6].

Наш пирог у нас сидит в духовке;

теперь посмотрим, как тут поживают… Ооо, идеально! (ведущая произносит данное предложение, заглядывая в сковородку);

оставим шпинат ненадолго наедине с перцем чили [5].

Телеведущие британских кулинарных передач зачастую используют данный троп:

welcome someone beautiful – salmon crew («встречайте красоту – команду лосося»);

best friend of spinach probably most likely is garlic [7] («лучший друг шпината, полагаем, это чеснок»).

While I wait for the bulgur wheat I will keep myself busy in the most undemanding of ways – halving these pink-cheeked radishes («Пока готовится булгур, я займу себя самым легким делом: нарезкой пополам этих розовощеких редисок»);

the roast vegetables have been sitting out of the oven («жареные овощи остывают после духовки») [10].

В результате анализа дискурса телеведущих российских и британских кулинарных передач приходим к следующим выводам:

– исследуемый дискурс изобилует разнообразными видами тропов;

– нами были проанализированы такие тропы, как метонимия, олицетворение, литота, образное сравнение;

– функции тропов в исследуемом дискурсе заключаются в создании ментального образа блюда. Именно посредством тропов телеведущим кулинарных передач в более полной мере удается создать у зрителей яркое представление об ингредиентах, способах приготовления блюда и т.д., что способствует более доступному и наглядному донесению информации до зрителя. Также зачастую посредством тропов создается легкий юмористический эффект, придающий передаче развлекательный характер.

Библиографический список

1. Романова Н.Н., Филиппов А.В. *Стилистика и стили*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2012.
2. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Рольф, 2001.
3. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта, 2016.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/index.htm
5. *Едим дома*. Available at: https://www.edimdoma.ru/retsepty/141234-barani-kotletki-na-kostochke-s-finikami-i-pryanoy-zapravkoy
6. *Готовим с Алексеем Зиминым*. Available at: https://youtu.be/tsegrdtn9Vo
7. Oliver J. *Keep cooking family favourites*. Available at: https://youtu.be/ch6qeWIZtLw
8. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_18.htm
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/
10. *Nigella cook, eat, repeat*. Available at: https://youtu.be/3VyNPUBMjAs
11. *The Concise Oxford dictionary of Linguistics*. Available at: https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-2512?rskey=mO8xcn&result=2513

References

1. Romanova N.N., Filippov A.V. *Stilistika i stili*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2012.
2. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Rol'f, 2001.
3. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta, 2016.
4. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/index.htm
5. *Edim doma*. Available at: https://www.edimdoma.ru/retsepty/141234-barani-kotletki-na-kostochke-s-finikami-i-pryanoy-zapravkoy
6. *Gotovim s Alekseem Ziminym*. Available at: https://youtu.be/tsegrdtn9Vo
7. Oliver J. *Keep cooking family favourites*. Available at: https://youtu.be/ch6qeWIZtLw
8. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_18.htm
9. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/
10. *Nigella cook, eat, repeat*. Available at: https://youtu.be/3VyNPUBMjAs
11. *The Soncise Oxford dictionary of Linguistics*. Available at: https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199202720.001.0001/acref-9780199202720-e-2512?rskey=mO8xcn&result=2513

Статья поступила в редакцию 04.05.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-485-489

***Hu Yangyixin**, postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: huyangyixin@gmail.com*

LINGUISTIC-CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF RUSSIAN PAREMIAS, VERBALIZING THE OPPOSITION “GREED-GENEROSITY” (IN CONTRAST WITH CHINESE). The work presents a linguistic-culturological study of Russian paremias, verbalizing the opposition “greed-generosity” in contrast with Chinese. The study of Russian paremiological units about greed and generosity against the background of the Chinese language makes it possible to present the linguistic-culturological characteristics of the studied units, and also allows to identify the similarities and differences of national ideas about morality in Russian and Chinese linguistic picture of the world. In this work, an attempt is made to describe, analyze and systematize the Russian paremias, illustrating the view of the moral values of the native speakers of the Russian language and the Chinese language. As a result of the study, the semantic and linguistic-culturological features of the selected paremias are established, their differential features included in this group are highlighted, and some specific observations and conclusions regarding their functioning in speech are considered and analyzed. The developed materials can serve as prerequisites for creating a bilingual linguistic-culturological dictionary of paremias, and can also be used when reading special courses on cultural linguistics, phraseology and intercultural communication, as well as in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Key words: **paremias, linguistic-cultural analysis, opposition, greed, generosity.**

***Ху Янисинь**, аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэн, E-mail: huyangyixin@gmail.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПАРЕМИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ ОППОЗИЦИЮ «ЖАДНОСТЬ – ЩЕДРОСТЬ» (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу русских паремий, выражающих оппозицию «жадность – щедрость», на фоне их китайских аналогов. Изучение русских паремиологических единиц о жадности и щедрости на фоне китайского языка дает возможность представить лингвокультурную характеристику исследуемых единиц, а также позволяет выявить сходства и различия национальных представлений о нравственности в русской и китайской языковых картинах мира. В работе сделана попытка описать, проанализировать и систематизировать русские паремии, иллюстрирующие взгляд на моральные ценности носителей русского и китайского языков. В результате проведённого исследования были установлены семантические и лингвокультурологические особенности выбранных паремий, выделены их дифференциальные признаки, входящие в данную группу, а также рассмотрены и проанализированы некоторые конкретные наблюдения и выводы относительно их функционирования в речи. Разработанные материалы могут служить предпосылками для создания двуязычного лингвокультурологического словаря паремий, а также использоваться в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **паремия, лингвокультурологический анализ, оппозиция, жадность, щедрость.**

В современной лингвистике антропоцентричность языка является общепризнанной и ключевой идеей. Антропоцентричный подход к языку вызвал появление целого ряда новых направлений в лингвистике, среди которых особый интерес проявлялся и проявляется к лингвокультурологии. Осмысление феномена языка и культуры занимает основное место в сопоставительных исследованиях. Выступая в качестве одного из объектов лингвокультурологии, паремии отражают народную мудрость, содержат в себе богатый материал для анализа национально-культурной специфики того или иного народа.

Термин «паремия» (от древнегреческого paroimia – притча, пословица) в современной лингвистике изучается как в более узком, так и в широком значении. По мнению Н.Н. Семененко, паремии представляют собой «пословицы и поговорки, имеющие фольклорное происхождение. Этим они отличаются от собственно афоризмов, которые, в свою очередь, характеризуются нефольклорным происхождением» [1, с. 201]. В.М. Мокиенко определяет паремии как «любые устойчивые анонимные изречения дидактического характера» [2, с. 512], с его точки зрения, в состав паремий входят все идиоматические выражения языка.

Как утверждает Н.Ф. Алефиренко, «пословицы и поговорки являются способами выражения ценностных концептов, т.е. дают характеристику культурным ценностям того или иного народа. Именно в контексте пословиц и поговорок базовые ценности народа переосмысливаются в соответствии с историческим развитием страны, накопленным национально-культурным опытом. Следовательно, пословицы и поговорки отражают картину мира народа в различных ее проявлениях, таких как быт, традиции, привычки человека, его обычаи, отношение к окружающему миру» [3, с. 314].

Таким образом, можно обобщить факторы необходимости изучения паремий в лингвокультурологическом аспекте:

1) паремии отражают народную мудрость; 2) паремии показывают историю народа, опыт поколений; 3) паремии имеют возможность сохранять интеллектуальную и духовную культуру народа; 4) в паремиях проявляются культурные ценности; 5) паремии позволяют фиксировать и передавать от поколения к поколению основные культурные установки; 6) в паремиях содержатся народные стереотипы; 7) при использовании паремий человек дает оценочную характеристику предмету или явлению действительности; 8) паремии выделяют традиции, обычаи и быт людей разных наций; 9) паремии необходимы в связи с отражением в них менталитета и национального характера.

При изучении языковой картины мира особый интерес представляют выражения значимости ценностей через противоположное отношение. Многие исследователи (Ю.Д. Апресян [4], Л.Н. Новиков [5] и др.) проводили семантическую классификацию антонимов, основываясь на понятии так называемой оппозиции. Термин «бинарная оппозиция» впервые был введен в лингвистику русским лингвистом Н.С. Трубецким. Под бинарной оппозицией принято понимать «универсальное средство рационального описания мира, где одновременно рассматриваются два противоположных понятия, одно из которых утверждает какое-либо качество, а другое – отрицает» [6, с. 72]. В своей работе Н.С. Трубецкой по отношению между членами выделяет три вида оппозиций: «1. Привативная оппозиция − один член оппозиции характеризуется наличием, а другой – отсутствием признака. 2. Градуальная (ступенчатая) оппозиция − члены оппозиций характеризуются различной степенью или градацией одного и того же признака. Например, «теплый – горячий». 3. Эквиполентная (равнозначная) оппозиция − оба члена оппозиций логически равноправны, то есть не являются двумя ступенями какого-либо признака» [6, с. 68 − 75]. Таковы оппозиции самые частые в любом языке, в качестве примера можно взять исследуемую оппозицию «жадность – щедрость».

Уделяя внимание оппозитивной структуре, А.О Дандис утверждает, что «в изречениях этого структурного типа можно встретить самые различные формы пословичных противопоставлений, которые понимаются им широко» [7, с. 17]. Использование семантического сходства и различия считается характерным свойством паремий, что подтверждают исследуемые единицы: *у скупого рубль плачет, а у щедрого и полушка скачет*. – *穷大方, 富小气 (чем беднее, тем щедрее, чем богаче, тем жаднее); богатый, да скупой – бедный, да щедрый.*

Объектом данного исследования послужили русские паремии, иллюстрирующие семантическую оппозицию «жадность – щедрость» в словарях пословиц и поговорок русского и китайского языков. Отбор русских паремий осуществлялся методом сплошной выборки из «Большого словаря русских пословиц» [8] и «Большого словаря русских поговорок» [9], а также методом направленной выборки материала из «Словаря русских пословиц и поговорок» [10]. Отбор китайских паремий производился из «Большого словаря китайских пословиц и поговорок» [11] и «Пословица» [12]. В ходе сопоставительного анализа были отобраны 112 единиц, иллюстрирующих оппозицию «жадность – щедрость», среди которых 86 единиц относятся к жадности, а 26 паремий описывают признак щедрости.

Семантический анализ лексемы «жадность» в русской и китайской лингвокультурах позволяет выделить следующие сходные аспекты: 1) жадность является ненасытными желаниями чего-либо; 2) в обоих языках жадность определяется как отрицательное моральное качество. Различие между двумя культурами в том, что жадность в русской культуре отражает религиозную ценность и рассматривается как порок, в китайском языке данный аспект отсутствует.

Как отмечает Н.В. Семенова, «для русской культуры щедрость является важнейшим понятием, поскольку даже сами русские люди осознают свою склонность к щедрому поведению обычной и традиционной чертой» [13, с. 68]. Рассмотрев толкования и характеристики понятия «щедрость» в русском и китайском языках, можно выделить следующее признаки: 1) щедрость в обеих лингвокультурах считается важным положительным нравственным качеством; 2) щедрость рассматривается не только как личное качество, но и направлена на взаимодействие человека с обществом.

Проанализировав и сопоставив свойство *жадности* и *щедрости* в паремиологических единицах, нами были выделены разные тематические группы (см. табл. 1).

Таблица 1

Русские паремии, вербализующие оппозицию «жадность – щедрость»

	Жадность	Щедрость
Тематические группы	1. Неумеренное, бесконечное желание кого-, чего-либо. 2. Отрицательное качество человека	1. Охотная раздача денег, имущества. 2. Положительное качество человека
Объекты/ особенности	а) свои вещи; б) чужие вещи; в) еда	а) щедрый – раздающий; б) щедрый – гостеприимный
Причины	а) наличие богатства; б) отсутствие богатства	а) соответствие Божьей воли; б) соответствие морали
Последствия	а) жадность вызывает потерю и неудачу; б) отрицательные последствия; в) положительные последствия	а) у щедрого имущество остаётся; б) положительные последствия; в) отрицательные последствия

Русские паремии, вербализующие лексемы *жадность,* могут быть разделены на следующие группы:

1. Неумеренное, бесконечное желание

Выделяем следующие **объекты** желания:

а) свои вещи;

б) чужие вещи;

в) еда

2. Отрицательное качество человека

К паремиям, описывающим **последствия** действий жадного человека, можно отнести следующие группы:

а) жадность вызывает потерю и неудачу;

б) отрицательные последствия;

в) положительные последствия.

Рассмотрим единицы данных групп на фоне китайского языка.

1. Неумеренное, бесконечное стремление к осуществлению желания

Анализ исследуемых паремий позволяет выявить следующую национально-культурную специфику жадности:

а) жадность является неумеренным стремлением к чему-либо. *Жадной собаке много надо. Омех напхать. 人心不足蛇吞象 (змея хочет слона съесть);*

б) потребность у жадного бесконечная, никогда не довольствуется тем, что имеет.

Например, *Жадная душа – без дна ушат. Бездонную бочку не наполнишь. Дал Бог много, а захочется больше. Дай ему палец – всю руку отхватит.*

В китайском языке, как и в русском, используется образ бочки для выражения потребности: *无底洞 (бездонная бочка).* 欲壑难填 *(бездонную бочку не наполнишь).* Кроме того, существуют следующие паремии для описания проявления бесконечной жадности: *贪得无厌 (быть жадным, не зная удовлетворения). 得一望 (получив один, захочется десять). 得寸进 (получив цунь, продвинуться на чи)* (*цунь* и *чи*: единицы длины, 1 чи = 10 цунь = 33.33 сантиметров) и т. д.

Следует отметить, что жадный человек является скупым не только по отношению к другим, но и к себе: *Собака на сене лежит – сама не ест и другим не дает. Скряге деньги, что собаке сено: сама не ест и другим не дает.*

Объекты стремления могут быть следующими:

а) свои вещи

Жадность к своим вещам отражает свойство скупости у жадного человека, у жадного человека ничего не выпросишь, даже если у него много того, что вы просите. Например, *соли со льдом не выпросишь, зимой снега (снегу) не выпросишь.* В китайском языке данная позиция выражается следующим образом: 铁公鸡一毛不拔 *(Железный петух – не вырвет ни одно перо);*

б) чужие вещи

Данная группа подчеркивает чувство зависти у жадного человека, чрезмерное стремление к тому, чего нет у себя. Следует отметить, что жадность к чужим вещам и в русском, и в китайском языках часто выражается с помощью глаз, взгляда. Например, *на чужое добро и глаза разгораются. Глаза завидущие, руки загребущие.* 狼贪虎视 *(волчьи глаза);*

В) еда.

Поскольку паремии аккумулируют народную мудрость, тесно связаны с повседневной жизнью человека, поэтому, возможно, при описании жадности часто используется тема еды. Например, *Блин съешь, а два вымечешь. Брюхо из семи овчин. В три глотки. Есть на обои скулья.* То же самое в китайском языке: *吃着碗里看着锅里 (есть то, что в тарелке, и смотреть на то, что в котле). 垂涎三尺 (слюнки текут).*

2. Отрицательное качество человека

Во второй рассматриваемой нами группе в паремиях преобладает в большей степени нравственная, воспитательная функция. Жадность считается одним из главных пороков: *Жадность – мать всех пороков.* (*Вариант: Скупость – мать пороков*). *Жадность – покою лютый враг.* Согласно полученным данным, причина проявления жадности может быть в наличии богатства: *будешь богат, будешь и скуповат. Не от скудости скупость – от богачества.*

К паремиям, описывающим **последствия** действий жадного человека, можно отнести следующие группы:

а) жадность вызывает потерю

Согласно данным материалам, можно говорить о том, что жадные действия вызывают потерю, приводят к большой потере. Например, *за двумя зайцами погонишься − ни одного не поймаешь. Алчный, чтоб поднять грош, теряет рубль. Скупой больше платит, а ленивый больше ходит.* 贪多嚼不烂 *(набрать полон рот, но не смочь прожевать).* 捡了芝麻，丢了西瓜 *(подобрать кунжутное семя, но потерять арбуз);*

б) Отрицательные последствия

Жадность приводит к отрицательному результату, например, мукам совести, неудаче и т.д.: *Жадность до добра не доведёт. Кто живет скуп, тому солен пуп* 贪食的鱼儿易上钩 *(прожорливая рыба − легко попасть на крючок).* 不贪便宜不上当，上当只因贪便宜 *(быть обманутым только потому, что гнался за дешевизной);*

в) положительные последствия

В ходе анализа материала мы обратили внимание на то, что в русской лингвокультуре жадность приводит не только к отрицательному результату, но и положительному − быть жадным, значит, оставить имущество у себя: *Скупость не глупость, а та же добыча. Скуп – не глуп: сам себе добра желает.*

Таким образом, в семантике русских и китайских паремий ярко выражена национальная специфика ментальности определенного этноса. Сопоставив взятые для анализа паремии, можно заключить, что лексема «жадность» в русской и китайской лингвокультурах имеет следующие особенности: 1) жадный человек не дает другим то, что у него есть (*жадность − скупость*); 2) жадный человек захочет взять что-то у другого (*жадность − зависть*); 3) жадность не имеет конца (*жадность бесконечна*); 4) жадность чаще приводит к отрицательным последствиям, но иногда от нее есть польза (*жадность − своекорыстие).*

Паремии, выражающие «щедрость», могут быть разделены следующим образом:

1. Охотная раздача денег, имущества.

2. Положительное качество человека.

Причины выявления щедрости могут быть такие:

а) соответствие Божьей воли;

б) соответствие морали.

К паремиям, описывающим **последствия** действий щедрого человека, можно отнести следующие группы:

а) у щедрого имущество остаётся;

б) положительные последствия;

в) отрицательные последствия.

Далее подробно рассмотрим каждую группу.

1. Охотная раздача денег, имущества

Анализ исследуемых паремий позволяет выявить следующие национально-культурные особенности проявления щедрости:

а) щедрый − раздающий. Щедрым считается тот, кто охотно делится с другими своим имуществом. Например, *золотить руку.* 乐善好施 *(помогать людям, раздать имущество, делать много добра),* 慷慨解囊 *(щедро развязывать кошель);*

б) щедрый − гостеприимный. Русский народ считает, что нужно щедро относиться к гостям, даже если у хозяина бедный дом. *Что есть в печи, все на стол мечи. Сколько ни думай, а лучше хлеба-соли не придумаешь.*

2. Положительное качество человека

1. В данной группе также представлен морально-воспитательский аспект паремий. В русской и китайской лингвокультурах *щедрость* рассматривается как важное положительное качество человека. *Гладких-то есть, а щедровитых-то в честь. На том свете каждая щедринка обратится в жемчужину.*

Причиной выявления щедрости могут быть такие:

а) соответствие Божьей воли. *Бог велел делиться. Бог велит последнюю крошку делить;*

б) соответствие морали.

Не все жри сам, дай кусок и псам. Не полезет кусок в горло, если рядом голодный.

Следует отметить, что в обоих языках существует паремия для выражения ложной, неискренней щедрости.

Щедр на слова, да скуп на дела. 假大方 *(ложная щедрость).*

Также рассмотрим **последствия** действия щедрого человека:

а) наличие имущества у щедрого. Русские паремия гласят, что если быть щедрым и раздавать свои имущество, человек богатеет: *Копейку дал, а рубля добиваешься – подавишься. Рука дающего не оскудевает.* 赠人玫瑰，手留余香 *(Подарить другим розы, у самого руки ароматные);*

б) положительные последствия. В русской культуре подчёркивается, что щедрость приведёт к положительному результату, например: *Кто широко живет, тот не запирает ворот. Щедровитый оспы не боится;*

в) отрицательные последствия.

Но иногда бывает, что щедрость вызывает отрицательные последствия: *У тороватого дяди денег нет, а богатый скуп.*

Таким образом, рассмотрев проявления «щедрости» в русских и китайских паремиях, можно выделить следующее особенности: 1) щедрость считается важным положительным качеством человека; 2) щедрыми называют тех, кто охотно делится с другими своим имуществом; 3) щедрость чаще приводит к положительным последствиям, но иногда имеются плохие стороны.

Рассмотрим конкретные примеры употребления и функционирования паремий в художественных и публицистических текстах. Сущность функционирования паремий в художественных текстах заключается в том, что в художественных текстах проявляется языковая личность автора, использование языковых единиц как паремий эффективно реализует индивидуальный замысел и отражает тенденции развития сознания людей того или иного времени, эпохи. Употребление паремий в публицистических текстах служит в качестве маркёра социального сознания носителей языка, выражает морально-этические установки народа, имеет эстетическое воздействие на аудиторию.

Жадность

В «Национальном корпусе русского языка» и электронных версиях газеты «Аргументы и Факты» мы нашли 242 текста, в которых имеются паремии, выражающие понятие «жадность». Рассмотрим некоторые из них.

1. Бездонная бочка

Данная единица описывает «бесконечность» стремления получить что-либо у жадного человека. В национальном корпусе мы нашли следующий вариант ее функционирования в художественном тексте:

– *Потому что это денег стоит, вот почему. Я что, по-твоему,* ***бездонная бочка****? Я согласился финансировать проект, но всему есть предел.* [Александра Маринина. За все надо платить (1995)].

Персонаж использует данную паремию в виде риторического вопроса, акцентирует свою противоположную позицию − «всему есть предел».

Кроме того, данная единица часто употребляется в социально-политических текстах, описывает не конкретного человека, а какие-либо явления, действия, природный феномен: *Но нельзя не согласиться с теми, кто предупреждает: нынешняя коммунальная сфера – **бездонная бочка**, сколько не вложи в нее, все равно будет мало.* [Сергей Глазьев: «Куда исчезают деньги?» (2003) // «Спецназ России», 2003.02.15].

*Потому что понимали, что с западным миром надо по-другому разговаривать, а не докладывать об очередных директивах партии. Ну и что? Результата никакого – деньги уходили в **бездонную бочку**.* [В. Познер: «Имидж России телевидение не спасет»// Еженедельник «Аргументы и Факты» № 25 22/06/2005].

2. Глаза завидущие (завидущи), (а) руки загребущие (загребущи)

В статье, посвящённой теме «зависти», автор использует данную паремию для описания «обыкновенной зависти».

***«Глаза завидущие»,** или зависть обыкновенная. Она хорошо знакома каждому. Возникает, когда вещь, увиденная у другого, вызывает желание иметь такую же.* [Юлия Эйделькинд «И я такую же хочу! Всегда ли зависть — плохое чувство?»// АиФ Здоровье №27 07/07/2016].

3. Жаден как собака на сене: сам не съест и другим не даст

Данная паремия выражает особый аспект жадности: другим не даёт и сам себе не даёт.

*Вот и получается, что государство у нас **как собака на сене**: ни себе, ни другим!* [Юрий Зельников. Про государство – собаку на сене (2002) // «Весть» Калуга, 2002.04.18].

Возможны следующие варианты функционирования данной паремии

а) усечение компонентов до «как собака на сене»;

*Если муж не хочет жить с женой полноценной жизнью и заводит любовницу, тем самым он унижает жену и не дает ей шанса жить счастливо. **Как собака на сене**. И жена, и любовница на коротком поводке».* [Женщина + мужчина: Брак (форум) (2004)];

б) замена компонентов. Замена глаголов:

*С УВЗ Якунин поступил **как собака на сене**: и Чемезову не отдал, и сам не приголубил.* [Виктор Дятликович. Он совсем не червонец // «Русский репортер», 2013].

4. За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь

Данная паремия чаще употребляется в художественных и публицистических текстах для выполнения аргументативной функции. Авторы используют паремию, чтобы выразить предостережение, совет и т.д., например,

*Есть такое выражение: «**За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь**». Когда мы ставим перед собой какую-то цель, она должна быть одна или все-таки надо смотреть по силам, кто-то и 3, и 5 целей может поставить?* [Анна Хныкина «Как поставить цель и добиться её?»// АиФ10:00 05/04/2013].

*Человек средних способностей («смирение паче гордости»), имеющий хорошее образование, может в год – другой изучить любую специальность, и перемена работы – превосходная школа, − неуверенно думал он. − Правда, **за двумя зайцами погонишься**…* [М.А. Алданов. Истоки. Части 1 − 8 (1942 − 1946)].

Возможны следующие варианты функционирования данной паремии:

а) усечение компонентов до «**за двумя зайцами погонишься**»;

б) добавление компонентов. Добавляют слово «так»:

*− За двумя **зайцами погонишься**, так ни одного не убьешь.* [А.Я. Панаева. Воспоминания (1889 − 1890)].

5. Скупость − не глупость

Данную единицу употребляют при сравнении понятий «жадность» и «скупость»: оба считаются неположительными качествами, но различаются по степени жадности:

В русской традиции жадность подвергалась большему осуждению, чем скупость, которая тоже не считалась добродетелью. Пословица утверждает, что скупость − не глупость, хотя известно, что скупой платит дважды. [И.Г. Милославский. Говорим правильно по смыслу или по форме? (2013)].

Иногда в художественном тексте персонаж пользует эту паремию, чтобы оправдать себя:

*Ты не поверишь, мой друг, как я не люблю денег отдавать. Я не знаю, я еще молод-с; а умные люди говорят, Раиса Павловна, что **скупость не глупость**. Да я не скупа; кого я полюблю, тому я все отдам.* [А.Н. Островский. Лес (1871)].

Щедрость

В «Национальном корпусе русского языка» и электронных версиях газеты «Аргументы и Факты» мы нашли 99 текстов, в которых содержатся паремии, выражающие «справедливость». Рассмотрим некоторые из них.

1. Рука дающего не оскудевает

Данная паремия чаще употребляется в художественных и публицистических текстах для выполнения аргументативной функции. Авторы используют паремию, чтобы выразить предостережение, совет и т.д., например,

*Много жертвовали они по монастырям и богоугодные дела творили щедро, памятуя: «**рука дающая не оскудевает**».* [И.С. Шмелев. Лето Господне (1927 − 1944)].

В публицистических текстах чаще выполняет эстетическую функцию:

***Рука дающего не оскудевает.** Почему бы в нее не плюнуть? Но творческие успехи и неудачи Владимира Басова-младшего − это по большому счету его личные проблемы. А вот подобные реплики в адрес собственной страны и ее жителей вновь заставляют задуматься над извечным вопросом: с кем вы, мастера культуры?* [Андрей Сидорчик ««Абсолютное вранье». Как режиссер Басов Россию в Таллине разоблачал»// «Аргументы и Факты» 17:17 02/10/2018].

2. Что есть в печи, все на стол мечи

Согласно русским традициям, гостеприимство считается характерной чертой русского народа. Например: «*Хозяйка, **все что есть в печи, на стол мечи**, − продолжает трубить Колян».* [Екатерина Завершнева. Высотка (2012)].

*Гулять у нас привыкли от души, без оглядки на, возможно, скудное завтра, по старому русскому принципу: «**Все что есть в печи, то на стол мечи**».* [А.Н. Сафронов. К вопросу об интеллектуальной собственности в сфере производства и оборота алкогольной продукции: быть ли русской водке российской? (1999) // «Адвокат», 1999.01.18].

3. Щедр на слова, да скуп на дела

Данная паремия отражает особое свойство щедрости: она может быть ложной, неискренней.

Возможны следующие варианты функционирования данной паремии:

а) замена компонентов. Замена слова «дала» на «действия»:

*Скорее всего, он не любит тебя, девочка моя, раз так **щедр на слова и скуп на действия.*** [Владимир Спектр. Face Control (2002)].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что изучение паремии в лингвокультурологическом аспекте необходимо в связи с тем, что они, как средство хранения и передачи от поколения к поколению народного опыта, закрепляют и отражают этническое мировоззрение, содержат в себе богатый материал для анализа национально-культурной специфики того или иного народа. Каждая лингвокультура имеет собственную языковую картину мира, при изучении которой особый интерес представляют выражения значимости ценностей через противоположное отношение, что основывается на понятии оппозиции. Выбранная оппозиция «жадность − щедрость» оказывает влияние на становление человеческого мировоззрения и моральных ценностей, которые могут быть как общечеловеческими, так и национально-культурными.

Библиографический список

1. Семененко Н.Н. Проблемы лингвистического статуса пословиц и поговорок. *Сборник материалов Международной научно-методической конференции:* в 2-х т. Старый Оскол: БелГУ, 2005; Т. 1: 201 − 208.
2. Мокиенко В.М. *Вглубь поговорки: рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений.* Санкт-Петербург, 2007.
3. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология:* учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. Москва: Флинта, 2009.
4. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания.* 1995; № 1: 37 − 67.
5. Новиков Л.А. *Семантика русского языка:* учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1982.
6. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии.* Москва: Аспект Пресс, 2000.
7. Дандис А. О структуре пословицы. *Паремиологический сборник: пословица, загадка (структура, смысл, текст).* Москва: ГРВЛ Наука, 1978: 13 − 34.
8. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. *Большой словарь русских пословиц.* Москва: Олма Медиа Групп, 2010.
9. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русских поговорок. 147 Более 40000 образных выражений.* Москва: Олма Медиа Групп, 2008.
10. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок.* Москва: Русский язык, 2000.
11. 温 端政. 谚语大词典. 北京: 北京语文出版社, 2004年。(Вэнь Д. *Большой словарь китайских пословиц и поговорок.* – Пекин: Филологическое издательство, 2004).
12. 温 端政. 谚语. 北京: 商务印书馆, 1985年。(Вэнь Д. *Пословица.* Пекин: Коммерческое издательство, 1985).
13. Семенова Н.В. О русской щедрости. *Вестник Новгородского государственного университета.* 2009; Выпуск 52: 68 – 71.

References

1. Semenenko N.N. Problemy lingvisticheskogo statusa poslovic i pogovorok. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*: v 2-h t. Staryj Oskol: BelGU, 2005; T. 1: 201 − 208.

2. Mokienko V.M. *Vglub' pogovorki: rasskazy o proishozhdenii krylatyh slov i obraznyh vyrazhenij.* Sankt-Peterburg, 2007.
3. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya:* uchebnoe posobie dlya bakalavrskogo urovnya filologicheskogo obrazovaniya. Moskva: Flinta, 2009.
4. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya.* 1995; № 1: 37 – 67.
5. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka:* uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
6. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii.* Moskva: Aspekt Press, 2000.
7. Dandis A. O strukture poslovicy. *Paremiologicheskij sbornik: poslovica, zagadka (struktura, smysl, tekst)*. Moskva: GRVL Nauka, 1978: 13 – 34.
8. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. *Bol'shoj slovar' russkih poslovic.* Moskva: Olma Media Grupp, 2010.
9. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok. 147 Bolee 40000 obraznyh vyrazhenij*. Moskva: Olma Media Grupp, 2008.
10. Zhukov V.P. *Slovar' russkih poslovic i pogovorok*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
11. 温 端政. 谚语大词典. 北京: 北京语文出版社, 2004年。(V`en' D. *Bol'shoj slovar' kitajskih poslovic i pogovorok*. – Pekin: Filologicheskoe izdatel'stvo, 2004).
12. 温 端政. 谚语. 北京: 商务印书馆, 1985年。(V`en' D. *Poslovica.* Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1985).
13. Semenova N.V. O russkoj schedrosti. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; Vypusk 52: 68 – 71.

Статья поступила в редакцию 25.04.21

УДК 82.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-489-491

***Zhang Yue**, postgraduate, Shanghai Jiaotong University (Jiaotong, China), E-mail: 729382709@qq.com*

HISTORY OF STUDYING ACADEMIC HERITAGE OF D.S. LIKHACHEV IN CHINA. The article examines the history of the study of the academic heritage of D.S. Likhachev in Chinese academic circles. Features of each selected research period are analyzed. Studying the heritage of D.S. Likhachev in China can be divided into three stages. The first of these began in the 1980s, when D.S. Likhachev entered the field of vision of Chinese scholars as a literary critic, translator and researcher of The Lay of Igor's Host. The second period was the first decade of the 21st century, when a comprehensive examination of Likhachev's creative thoughts began in Chinese academic circles. Since 2010, the third period began: Chinese scientists continue to study the legacy of D.S. Likhachev; the research results of young scientists have become more versatile and thoughtful. It is concluded that there is a rich scientific perspective for further study of D.S. Likhachev in China.

Key words: **Dmitry Sergeevich Likhachev, China, ancient Russian literature and culture, philology, humanities.**

***Чжан Юе,** аспирант, Шанхайский университет, г. Цзяотун, E-mail: 729382709@qq.com*

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Д.С. ЛИХАЧЁВА В КИТАЕ

В статье рассматривается история изучения академического наследия Д.С. Лихачёва в китайских научных кругах; анализируются особенности каждого выделенного исследовательского периода. Изучение наследия Д.С. Лихачёва в Китае можно разделить на три этапа. Первый из них начался в 1980-е годы, когда Д.С. Лихачёв вошел в поле зрения китайских ученых как литературный критик, переводчик и исследователь «Слова о полку Игореве». Второй период составило первое десятилетие XXI века, когда в китайских академических кругах началось всестороннее рассмотрение творческих раздумий Д.С. Лихачёва, анализ осмысления им самых разных литературных проблем. С 2010 года начался третий период: китайские ученые продолжают углубляться в наследие Д.С. Лихачёва; результаты исследований молодых ученых стали более разносторонними, вдумчивыми. Делается вывод о богатой научной перспективе дальнейшего изучения наследия Д.С. Лихачёва в Китае.

Ключевые слова: **Дмитрий Сергеевич Лихачёв, Китай, древнерусская литература и культура, филология, гуманитарные науки.**

Д.С. Лихачёв (1906 – 1999) – выдающийся русский учёный XX века, наследие которого привлекло пристальное внимание китайских исследователей наряду с творчеством М.М. Бахтина [1] и Ю.М. Лотмана [2]. Богатое научное наследие Д.С. Лихачёва, помогающее китайцам в полной мере воспринять истоки русской культуры, теории литературы и национальное мировоззрение русского народа, глубоко изучалось китайскими учеными на протяжении десятилетий, что дало свои результаты. С 1980-х годов китайские учёные проводят непрерывное изучение научных изысканий Д.С. Лихачёва в различных аспектах, которые охватывают многие области гуманитарных наук. Изучение Д.С. Лихачёва в Китае постепенно превратилось в академическую традицию, которую сейчас перенимает все больше молодых ученых.

Целью статьи является анализ истории исследования научного наследия Д.С. Лихачёва в Китае, выделение этапов в изучении творчества русского учёного.

Прежде всего, опишем первые переводы трудов Д.С. Лихачёва в Китае. Три произведения учёного, переведенные на китайский язык, включают авторский сборник и две монографии, среди которых последний шедевр мысли Д.С. Лихачёва – «Раздумья о России», который привлёк широкое внимание в китайских академических кругах. Были выпущены два перевода этой книги на китайский язык – «俄罗斯思考» (Military Yiwen Press, 2002) в переводе Ян Хуэй и Ван Давэй и «解读俄罗斯» (Peking University Press, 2003) в переводе У Сяоду, Ван Хуаньшэн и др. У Сяоду, научный сотрудник исследовательского института зарубежных литератур академии общественных наук Китая, дал общий обзор научных достижений и теории Д.С. Лихачёва в предисловии к китайскому переводу. Он отметил, что после распада Советского Союза взгляд в будущее и размышления о социальном и историческом развитии народа становятся самыми актуальными темами в российском обществе и в культурных исследованиях. Среди немалого количества трудов по истории и культуре России книга «Раздумья о России» Д.С. Лихачёва обладает как глубоким научным, так и поэтическим взглядом на историю [3, с. 3]. Профессор Лю Вэньфэй из Пекинского педагогического университета также подчеркнул, что «Раздумья о России», несомненно, помогают китайцам углубить их понимание России и ее культуры [4, с. 69]. Публикация китайского перевода «Раздумий о России» не только позволила китайским читателям осознать значительный вклад России в материальное и духовное развитие современной цивилизации, но и заложила основу для выбора представителями китайских академических кругов ключевых подходов к исследованию мыслей Д.С. Лихачёва.

«Письма о добром и прекрасном» Д.С. Лихачёва, посвященные юным читателям, были переведены профессором Гу Юй из Нанкайского университета Китая. Некоторые из писем были первоначально опубликованы в «Tianjin Youth Daily» в серийной форме, и, наконец, все 47 писем были выпущены Гуансийским педагогическим университетом в 2017 г., что дало китайским читателям возможность прислушаться к мудрым советам русского учёного. Если «Раздумья о России» как исследовательская работа обычно вызывает интерес профессиональных ученых, то «Письма о добром и прекрасном» приобрели в Китае более широкую аудиторию благодаря научно-популярному стилю текста и эмоциональности. Китайские читатели прокомментировали книгу как источник эстетического воспитания, который вдохновляет душу и очищает туман мыслей [5].

Важным для понимания творчества Д.С. Лихачёва в Китае стал перевод серии книг «Русская культура и искусство тысячелетия», выполненный Цзяо Дунцзян и Донг Моли. Серия состоит из двух томов: «Русское искусство. От древности до авангарда» и «Русская культура». Книги включают краткое изложение культурных исследований, проводимых Д.С. Лихачёвым на протяжении всей его жизни. Это первый случай, когда в Китае издан содержательный и масштабный труд автора по истории русской культуры и искусства, и это означает, что внимание китайских учёных к Д.С. Лихачёву переключилось с социально-исторических исследований на древнерусскую литературу и культурологию.

Интерес к изучению творчества Д.С. Лихачёва в Китае продолжает расти, но уже сейчас можно отметить, что история исследования наследия русского учёного в Китае имеет определённые этапы, которые мы рассмотрим далее, останавливаясь только на наиболее значимых работах, поскольку охватить все невозможно.

Первый этап изучения творчества Д.С. Лихачёва в Китае можно обозначить как 1988 – 2000 гг.

Еще в 1957 г. Д.С. Лихачёв опубликовал статью «У предыстоков реализма русской литературы» в авторитетном советском литературном журнале «Вопросы литературы». Статья была вскоре переведена на китайский язык и рассмотрена редактором Института литературы Китайской академии наук в сборнике «Проблема реализма в мировой литературе» [6], но в то время не вызвала большого отклика в Китае. Только в 1980 – 1990 гг. Д.С. Лихачёв по-настоящему вошел в поле зрения китайских учёных как литературный критик, теоретик литературы и исследователь «Слова о полку Игореве». В статьях, опубликованных в журналах «Обозрение зарубежной литературы» и «Мировая литература», упоминается

критика и интерпретация Д.С. Лихачёвым сюжетов и творческих концепций романа «Доктор Живаго» Б. Пастернака и повести «Ася» И. Тургенева [7, с. 35 – 37]. Профессор Чжан Цзе из Нанкинского педагогического университета занимался исследованием новых репрезентативных методов в литературной критике, например, в статье «Переосмысление критического значения: от репрезентативного кризиса» («Журнал Сычуаньского университета международных исследований», 1994). Уникальное понимание Д.С. Лихачёвым основных характеристик литературы и типов человеческого мышления, особенно серия его статей, опубликованных в журнале «Русская литература» [8; 9], предоставили профессору Чжан Цзе важные теоретические основы исследования. Более того, китайский перевод «Слова о полку Игореве» был выполнен китайским переводчиком Вэй Хуанну на основе интерпретации перевода Д.С. Лихачёва [10].

Второй этап изучения творчества Д.С. Лихачёва в Китае – это 2000 – 2010 гг.

Первые десять лет нового века стали в Китае пиком интереса к Д.С. Лихачёву. Анализ разнообразного академического наследия учёного в Китае получил большую глубину и направленность на рассмотрение оригинальных мыслей Д.С. Лихачёва. Большие результаты в этот период были достигнуты в основном благодаря публикации китайского перевода сборника «Раздумья о России».

Профессор Лю Вэньфэй из столичного педагогического университета и профессор Ху Цзянь из Шанхайской академии общественных наук начали свой анализ позиции Д.С. Лихачёва на основе его «Раздумий о России». Лю назвал учёного «уникальным западником» [11, с. 74]; с его точки зрения, у Д.С. Лихачёва более трезвый взгляд и более нейтральная позиция, чем у западников и славянофилов, которые остро противостояли в истории российской мысли. Д.С. Лихачёв не только подчеркнул европейский характер русской культуры, но также поднял на большую высоту древнерусскую литературу и культуру. Ху Цзянь, разделяющий аналогичную точку зрения, также подробно проанализировал идейные различия между Д.С. Лихачёвым и обычными западниками, отметив неоднородность русской и европейской культур [12, с. 46].

Наибольшее внимание китайских академических кругов в этот период привлекли суждения Д.С. Лихачёва о восточных и западных атрибутах русской культуры. После реформы Петра I Россия сталкивается с вопросом «куда идти». Трудное положение русской культурной идентичности не только вызвало длительные раздумья в различных социальных кругах России, но и стало важным аспектом для китайских ученых, изучающих мысли Д.С. Лихачёва. Результаты анализа данного вопроса плодотворны: можно назвать ряд важнейших публикаций этого периода: У Сяоду «Лихачёв: последние размышления России XX века» («Зарубежная литературная критика, 2001); «Новая Россия: восстановление или обновление – комментарий к “Раздумьям о России” Лихачёва («Китайское книжное обозрение», 2006); «Культурный выбор в процессе российской модернизации» профессора Ли Хаочжи из Наньчанского университета («Русская литература и искусство», 2004); «Говоря о России с точки зрения “Юг-Север” и “Восток-Запад” – Далёкое эхо конфуцианства» профессора Цзо Шаосина из Пекинского университета («Академический журнал Yunmeng», 2010) и др.

Профессор Ян Минмин из Шанхайского университета Цзяотун обратила внимание на труд Д.С. Лихачёва «Смех как мировоззрение», посвящённый смеховой культуре Древней Руси, охарактеризовав его как часть наследия учёного, которая имеет большую академическую ценность, но часто игнорируется зарубежными исследователями. Ян Минмин отметила, что Д.С. Лихачёв продолжил и развил теорию М.М. Бахтина о европейской смеховой культуре Средневековья, рассматривая смех Древней Руси как целостную культурную систему и компонент независимого мировоззрения [13, с. 50].

Кроме того, постоянное внимание китайских учёных привлекает разработанная Д.С. Лихачёвым теория поэзии. Профессор Чжан Цзе из Нанкинского педагогического университета проанализировал влияние теории русской поэзии, оказанное в течение последнего полвека на литературные и художественные круги Китая, и подчеркнул значимость данной Д.С. Лихачевым трактовки характеристик художественного мышления для дискурса и парадигм китайской литературной критики [14, с. 81]. Мысли Д.С. Лихачёва, Ю.М. Лотмана и М.М. Бахтина о конструировании русской литературы и искусства стали теоретической основой построения теории литературы и искусства китайскими учёными.

В 2006 году, в ознаменование успешного открытия Года России в Китае и 100-летия со дня рождения академика Д.С. Лихачева Лю Нин, профессор Пекинского педагогического университета и бывший главный редактор журнала «Русская литература и искусство», опубликовал статью «Вспомнить академика Лихачёва, мастера русской культуры», в которой он выразил глубокое почтение памяти этого великого ученого.

Третьим периодом изучения наследия Д.С. Лихачёва в Китае можно назвать 2010 – 2020 гг.

С 2010 года исследования наследия Д.С. Лихачёва в Китае продолжали углубляться. В 2016 году, в ознаменование 110-летия со дня рождения Д.С. Лихачёва (1906 – 2016) один из ведущих китайских гуманитарных и социальных журналов «Русская литература и искусство» (3-й выпуск, 2016) опубликовал цикл из семи памятных статей. Советский и российский литературовед В.Е. Багно написал статью «Наследие Д.С. Лихачёва и изучение международных связей русской литературы», которая была переведена на китайский язык профессором Пекинского педагогического университета Ся Чжунсянь. Такие вопросы, как концепция «предвозрождения» и размышления о взаимоотношениях между русской и византийской литературами, упомянутые в статье, несомненно, обеспечивают важные теоретические перспективы для изучения наследия Д.С. Лихачёва в Китае в настоящий момент.

Рассуждая о споре между Д.С. Лихачевым и евразийцами по вопросу о российской национальной культурной идентичности и путях развития страны, профессор Ян Минмин в своей статье «Антиевразийство Лихачёва и российская национальная культурная идентичность» подробно объяснила историческую основу и идеологические противоречия двух данных концепций. В статье «Лихачев: изучение русского языка и культурных концепций» профессор Лю Хун из Даляньского университета иностранных языков рассмотрела тесную взаимосвязь между изучением Д.С. Лихачевым древнерусской литературы, филологии и лингвистики. Статья «Лихачев: плодотворные достижения и академическая ценность» профессора Сунь Юйхуа из Даляньского университета иностранных языков – это краткое обобщение академических достижений Д.С. Лихачёва.

Вышеупомянутые статьи отражают разносторонние взгляды китайских ученых, которые стремятся к исчерпывающему анализу академических работ и мыслей Д.С. Лихачёва. Однако статья «Дмитрий Лихачев и его эпоха» [15], опубликованная в особом разделе «Былое и думы» того же журнала, сосредоточена на описании сложных событий семейной жизни Д.С. Лихачёва, трогательные и привлекательные факты которой ранее были малоизвестны китайской публике.

Итак, за последние десять лет молодые ученые добились заметных успехов в изучении наследия Д.С. Лихачёва. Согласно поисковым данным China National Knowledge Infrastructure (CNKI) и базы данных онлайн-публикаций китайских академических журналов, защищены девять диссертаций с ключевым словом «Лихачёв» в наименовании, которые охватывают древнерусскую литературу, культурную экологию, язык и культурные взгляды, национальную идеологию и другие области знания. Это показывает, что изучение Д.С. Лихачёва в Китае сформировало жизнеспособную академическую традицию, которая не только не исчезла за последние десятилетия, но и была унаследована большим количеством молодых ученых. Изучение трудов Д.С. Лихачёва имеет более значительные перспективы.

Однако, несмотря на то, что китайские ученые круги достигли немалых результатов в изучении академического наследия Д.С. Лихачёва, все же в этом направлении ещё многое не сделано. По сравнению с числом переводов работ М.М. Бахтина в Китае, количество переводов трудов Д.С. Лихачёва на китайский язык выглядит гораздо скромнее. В частности, «Поэтика древнерусской литературы» (1967), «Человек в литературе Древней Руси» (1958) и другие монографии, посвященные изучению древнерусской литературы и культуры, до сих пор не были переведены на китайский язык. Это, прежде всего, связано с языковыми и переводческими барьерами, в то же время также отражает то, что китайские учёные более склонны определять Д.С. Лихачёва как историка культуры, поэтому не уделяют достаточного внимания ему как авторитетному исследователю древнерусской литературы. Данная ситуация постепенно улучшается: выполнен китайский перевод четырехтомной «Истории русской литературы» под редакцией Н.И. Пруцкова. Первый том – «Древнерусская литература» – был создан под редакцией Д.С. Лихачёва, что свидетельствует о том, что китайские ученые все чаще обращаются к изучению древнерусской литературы, а также полностью осознают важную роль древнерусской литературы в развитии всей русской литературы. Таким образом, богатое наследие Д.С. Лихачёва и обширный академический потенциал его трудов представляют китайским ученым много возможностей для изучения. Мы полагаем, что в будущем изучение наследия Д.С. Лихачёва в Китае станет более систематическим.

Библиографический список

1. Цичао Ч. После и помимо понятий «полифония», «диалог», «карнавализация». Изучение Бахтина в современном Китае. *Вопросы литературы.* 2015; № 6: 219 – 237.
2. Ли М. Роль семиотики в формировании образа России в культуре Китая. *Общество: философия, история, культура*. 2018; № 2: 108 – 113.
3. Лихачев Д.С. *Раздумья о России*. Санкт-Петербург: Logos, 1999. Перевод на китайский язык У Сяоду, Ван Хуаньшэн и др. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2003.
4. Лю В. «Размышления» Лихачёва о России. *Российские исследования Центральной Азии и Восточной Европы*. 2006; № 4: 69 – 75.
5. *善与美书简*. Available at: https://book.douban.com/subject/27037196/
6. Чжан Ц. Теоретическая история русско-советской литературной критики XX века. *Проблема реализма в мировой литературе:* сборник. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2017: 397 – 400.
7. Хань Ц. Сборник произведений русских писателей молодого и среднего возраста. *Мировая литература*. 1993; № 1: 35 – 37.
8. Лихачев Д.С. Закономерности и антизакономерности в литературе. *Русская литература*. 1990; № 1: 3 – 5.
9. Лихачев Д.С. Искусство и наука (мысли). *Русская литература*. 1992; № 3: 3 – 13.

10. Вэй Х. *Слово о полку Игореве*. Пекин: Издательство народной литературы, 2000.
11. Лю В. «Размышления» Лихачёва о России. *Российские исследования Центральной Азии и Восточной Европы*. 2006; № 4: 74 – 84.
12. Ху Ц. Кто я? Читаю «Раздумья о России». *Социальное наблюдение*. 2004; № 2: 46 – 56.
13. Ян М. Смеховой мир – анализ работы «Смех как мировоззрение» Лихачева. *Русская литература и искусство*. 2008; № 2: 50 – 60.
14. Чжан Ц. Принятие теории русско-советской поэтики в Китае. *Русская литература и искусство*. 2009; № 3: 81 – 90.
15. *Дмитрий Лихачев и его эпоха: воспоминания, эссе, документы, фотографии*. Составитель Е.Г. Водолазкин. Санкт-Петербург: Logos, 2006. Перевод на китайский язык Му Синьхуа. *Русская литература и искусство*. 2016; № 3: 134 – 143.

References

1. Cichao Ch. Posle i pomimo ponyatij «polifoniya», «dialog», «karnavalizaciya». Izuchenie Bahtina v sovremennom Kitae. *Voprosy literatury.* 2015; № 6: 219 – 237.
2. Li M. Rol' semiotiki v formirovanii obraza Rossii v kul'ture Kitaya. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2018; № 2: 108 – 113.
3. Lihachev D.S. *Razdum'ya o Rossii.* Sankt-Peterburg: Logos, 1999. Perevod na kitajskij yazyk U Syaodu, Van Huan'sh`en i dr. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2003.
4. Lyu V. «Razmyshleniya» Lihacheva o Rossii. *Rossijskie issledovaniya Central'noj Azii i Vostochnoj Evropy*. 2006; № 4: 69 – 75.
5. *善与美书简*. Available at: https://book.douban.com/subject/27037196/
6. Chzhan C. Teoreticheskaya istoriya russko-sovetskoj literaturnoj kritiki XX veka. *Problema realizma v mirovoj literature:* sbornik. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2017: 397 – 400.
7. Han' C. Sbornik proizvedenij russkih pisatelej molodogo i srednego vozrasta. *Mirovaya literatura*. 1993; № 1: 35 – 37.
8. Lihachev D.S. Zakonomernosti i antizakonomernosti v literature. *Russkaya literatura*. 1990; № 1: 3 – 5.
9. Lihachev D.S. Iskusstvo i nauka (mysli). *Russkaya literatura*. 1992; № 3: 3 – 13.
10. V`ej H. *Slovo o polku Igoreve*. Pekin: Izdatel'stvo narodnoj literatury, 2000.
11. Lyu V. «Razmyshleniya» Lihacheva o Rossii. *Rossijskie issledovaniya Central'noj Azii i Vostochnoj Evropy*. 2006; № 4: 74 – 84.
12. Hu C. Kto ya? Chitayu «Razdum'ya o Rossii». *Social'noe nablyudenie*. 2004; № 2: 46 – 56.
13. Yan M. Smehovoj mir – analiz raboty «Smeh kak mirovozzrenie» Lihacheva. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2008; № 2: 50 – 60.
14. Chzhan C. Prinyatie teorii russko-sovetskoj po`etiki v Kitae. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2009; № 3: 81 – 90.
15. *Dmitrij Lihachev i ego `epoha: vospominaniya, `esse, dokumenty, fotografii*. Sostavitel' E.G. Vodolazkin. Sankt-Peterburg: Logos, 2006. Perevod na kitajskij yazyk Mu Sin'hua. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2016; № 3: 134 – 143.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 070.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-491-493

***Zhang Yunsheng**, postgraduate, Department of New Media and Communication Theory, Lomonosov Moscow State University (Moscow Russia), E-mail: z.yunsheng@yandex.ru*

TRADITIONAL MEDIA: HORIZONS OF DEVELOPMENT IN THE ERA OF NEW MEDIA. The article examines features of traditional media, which have become apparent at the moment and determine their further development. It is noted that despite the fact that new media have a number of undeniable advantages, traditional media outperform others, and therefore their development is very promising. In particular, technological effectiveness, interactivity, multimedia, accessibility, mobility, and hypertextuality stand out among the positive qualities of new media. And among the qualities of traditional media opposing them, the article names the thoroughness of the preparation of the publication, the objectivity and accuracy of the information, the lower subjectivity of the author, the educational component, the absence of stylistic lowered vocabulary, etc. It is concluded that traditional media are capable of competing with new media at this stage of information space development.

Key words: **mass media (media), traditional media, new media, competition, internet, information space.**

***Чжан Юньшэн**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: z.yunsheng@yandex.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ СМИ: ГОРИЗОНТЫ РАЗВИТИЯ В ЭПОХУ НОВЫХ МЕДИА

В статье рассматриваются особенности традиционных СМИ, которые стали очевидны в настоящий момент и определяют их дальнейшее развитие. Отмечается, что, несмотря на наличие у новых медиа ряда неоспоримых преимуществ, традиционные СМИ выигрывают в другом, и поэтому их развитие является весьма перспективным. В частности, среди позитивных качеств новых медиа выделяются технологичность, интерактивность, мультимедийность, доступность, мобильность, гипертекстуальность. А среди противостоящих им качеств традиционных медиа в статье названы тщательность подготовки публикации, объективность и точность информации, меньшая субъективность автора, воспитательная составляющая, отсутствие сниженной лексики и др. Делается вывод о том, что традиционные СМИ способны на данном этапе развития информационного пространства составить конкуренцию новым медиа.

Ключевые слова: **средства массовой информации (СМИ), традиционные СМИ, новые медиа, конкуренция, интернет, информационное пространство**.

Использование новых медиа сегодня стало реальностью и каждодневной практикой для большинства людей на земле. Развитие технологий, постоянное увеличение территорий, на которых доступна сеть Интернет, появление новых типов коммуникативных устройств, с помощью которых можно получать информацию онлайн, – факторы, благодаря которым новые медиа стремительно развиваются и охватывают всё большее количество жителей земли. По определению Р. Ноймана, профессора Мичиганского университета, новые медиа – «это новый формат существования средств массовой информации, постоянно доступных на цифровых устройствах и подразумевающих активное участие пользователей в создании и распространении контента» [цит. по: 1]. Для исследователей, выявляющих сущность новых медиа, очевидно, что «технологической и коммуникативной средой» [2, с. 40] их существования является интернет-пространство. Кроме того, выделяются такие признаки новых медиа, отличающие их от традиционных СМИ, как интерактивность (возможность быстрой разнообразной коммуникации адресанта и адресанта) [там же, с. 41], мультимедийность и даже гипермедийность (способность «объединять в себе все предыдущие медиа (печать, радио, телевидение), использовать все существующие формы мультимедиа и их комбинации» [там же, с. 43]), а также доступность для большого количества людей (действие в формате «глобальной коммуникации, не зависящей от географических и языковых границ» [3, с. 136]) и мобильность, то есть «мгновенное использование» [2, с. 44]. В результате новые медиа можно охарактеризовать как «высокотехнологичные интерактивные интернет-медиа, обладающие потенциалом гипермедийности и мобильного доступа к контенту» [там же, с. 45].

Обладая названными выше свойствами, постоянно развивая и расширяя их, новые медиа сразу же по появлении вступили во взаимодействие с традиционными СМИ – печатной газетой, радио, телевидением. Эти отношения большинство исследователей характеризуют как «конкуренцию» [4, с. 89], предметом которой является «аудитория, ее свободное время и интерес» [там же, с. 90], и которая воспринимается как тренд и как «вызов журналистике» [5, с. 24]. В этой конкуренции традиционные СМИ часто проигрывают, закрываясь или переходя (полностью или частично) в онлайн-формат, т.е. пополняя ряды новых медиа.

Целью статьи является анализ векторов и тенденций развития традиционных СМИ на данном этапе, когда новые медиа заняли лидирующее положение в информационном пространстве.

Сам вопрос о конкуренции традиционных и новых медиа ставится потому, что наблюдается «исход» в Интернет потенциальных потребителей СМИ, в первую очередь молодёжи. Б.В. Лебедева отмечает, что, начиная с появления интернет-СМИ, «молодая аудитория, вполне естественно поддерживая все новое, активно уходила от традиционного телесмотрения» [6, с. 190]. Для всех, кто наблюдает за данным процессом с конца XX века, очевидно, что он пагубно влияет на традиционные СМИ.

Несложно заметить, что в конкурентной борьбе с традиционными СМИ новые медиа обладают рядом преимуществ. Традиционные СМИ не могут похва-

литься ни высокой доступностью (газету надо приобрести, для чего необходимы материальные ресурсы и доступ к точке её продажи; новые медиа доступны в любом месте и в любое время по цене мобильного Интернета без дополнительных материальных вложений); ни мобильностью (информация появляется в традиционных СМИ через некоторое время, порой значительное, которое требуется на ей получение, написание статьи или заметки, подготовку номера, его печать, доставку в точку продажи и приобретение; новые медиа тратят время лишь на нахождение информации и придание ей формы). У традиционных СМИ также гораздо ниже уровень интерактивности, чем у новых медиа (в газету можно написать письмо, в редакцию журнала можно позвонить, но на это уйдёт время; в публикации нового медиа можно поставить «лайк», оставить комментарий и сразу же вступить в дискуссию как с автором статьи, так и с другими читателями). Мультимедийность традиционных СМИ ограничена использованием фотографий и других иллюстраций; новые медиа могут включать фото, видео, звуковые файлы и т.д. Есть также свойство, которой в традиционных СМИ не просто выражено меньше, чем в новых медиа, а вообще отсутствует. Это гипертекстуальность – «незамкнутость, выход за пределы одной текстовой структуры» [7, с. 73], установление связи данного текста с потенциально не ограниченным количеством других текстов. Техническим средством для данного свойства новых медиа являются гиперссылки.

Данные преимущества и способствовали тому, что новые медиа получили сегодня весьма широкое распространение у самой разной аудитории. Однако достаточно ли их, чтобы новые медиа изгнали традиционные СМИ из информационного пространства, о чём нам достаточно уверенно сообщают некоторые исследователи: «Традиционные средства массовой коммуникации постепенно вытеснены новыми медиа. Или есть какие-то факторы, которые могут быть обозначены как преимущества традиционных СМИ над новыми медиа?» [8, с. 62].

Во-первых, можно выделить такой фактор, как тщательность подготовки публикации. Чтобы попасть в формат традиционного СМИ, информация должна пройти значительный путь, причём с текстом на этом пути будут работать несколько человек, каждый из которых улучшит его: журналист, фотограф, редактор, корректор, дизайнер, верстальщик и т.п. Тексты новых медиа готовит гораздо меньшее количество человек, если же речь идёт о таких популярных новых медиа, как блоги, YouTube-каналы, публикации в живых журналах и социальных сетях, то это, как правило, вообще один человек – автор и основной субъект данного нового медиа. Сокращение пути информации от автора к адресату, уменьшение количества остановок на данном пути увеличивают скорость публикации, но одновременно приводят к снижению её качества. В новых медиа не редкостью являются различного рода ошибки, опечатки, неточности языкового, стилистического и содержательного плана.

Во-вторых, информация, представленная в традиционных СМИ, как правило, более объективна, точна, проверена. Время пути информации от автора к читателю, работа с нею большего количества людей обеспечивают объективность, значительно уменьшают проникновение в СМИ фейковых новостей, являющихся «феноменом современности» и даже несущих «угрозу обществу» [9, с. 79]. Конечно, фейковые новости проникают и в традиционные СМИ, но в гораздо меньшей степени. В то же время сам факт существования фейковых новостей и возможности с ними столкнуться, в том числе на страницах традиционных СМИ, активизирует критическое мышление читателей, которым необходимо «критично относиться к информационным источникам, анализировать поступающую информацию, сопоставлять различные источники и делать самостоятельные выводы» [там же, с. 81].

Объективность информации, излагаемой традиционными СМИ, связана, кроме того, с меньшими возможностями выражения в них субъективности – личного мнения, личной точки зрения автора публикации на ту или иную проблему. Автор новых медиа стремится к самовыражению, он всегда субъективен, говорит от себя и транслирует собственные суждения, трактовки, характеристики, оценки. Если читатель заинтересован в знакомстве не с относительно чистыми фактами, а с их субъективно-оценочным вариантом, то он с большой вероятностью обратится к новым медиа.

Для многих потенциальных потребителей СМИ актуальной является и такая особенность традиционных медиа, как присутствие в них воспитательной составляющей, трансляция традиционных ценностей и нравственных норм, то есть «бóльшая воспитательная роль традиционных СМИ в сравнении с новыми медиа» [4, с. 89]. Здесь выбор в пользу традиционных СМИ определяет не только их правильный воспитательный посыл, но и отсутствие такого посыла у многих новых медиа и тем более склонность ряда из них к организации негативного воспитательного воздействия, к трансляции ценностей, для потребителей традиционных СМИ неприемлемых.

Четвёртое свойство традиционных СМИ, многими адресатами воспринимаемое положительно и побуждающее сделать свой потребительский выбор в их пользу, – отсутствие в традиционных СМИ обсценной лексики, вульгаризмов и вообще сниженной лексики. Для многих людей наличие данных лексических элементов не в устной речи, а в медийном контенте по-прежнему неприемлемо, особенно в том случае, когда просмотр новостей ведётся семейно, в присутствии пожилых членов семьи и детей. Более строгое регулирование, наблюдаемое в традиционных СМИ, касается и содержания публикаций (программ), и их идеологического посыла, и внешнего, языкового оформления. И хотя речь не идёт обо всех электронных медиа, и в сети Интернет тоже присутствует интеллектуальный контент [10], у многих адресатов новые медиа ассоциируются со сквернословием и нарушением этических норм.

Неоднозначную трактовку самих журналистов и их аудитории получает ещё одно свойство традиционных СМИ – их зависимость от государства, часто от официальной политики, официальной точки зрения на то или иное явление, даже от идеологии. Для одних авторов и адресатов это неприемлемо, и они пополняют ряды, соответственно, авторов и потребителей новых медиа. Но необходимо учитывать, что есть сегмент аудитории, который в этой зависимости нуждается; есть потребители, которые хотят владеть только информацией, полученной из официальных источников и не получившей трактовку независимых, в первую очередь либеральных, прозападно настроенных авторов. Большинство журналистов считают, что «только истинно независимая журналистика способна безотносительно к политической и экономической конъюнктуре ориентироваться на сверхзадачи, решение которых необходимо для выживания человека и сохранения среды, в которой он социализируется» [5, с. 28], однако не все читатели и зрители традиционных СМИ согласны с этой точкой зрения и приемлют плюрализм и свободное высказывание каждым субъектом общественной и политической жизни своего мнения.

Названные факторы по-прежнему обеспечивают достаточно «устойчивые позиции традиционных масс-медиа в списке предпочтений аудитории» [11, с. 55]. Чтобы активно происходящий сегодня процесс сокращения аудитории традиционных СМИ и расширения аудитории новых медиа в перспективе на завершился уничтожением первых и полной заменой вторыми их места в информационном пространстве, традиционные медиа должны предпринимать какие-то шаги, вырабатывать стратегию, которая позволит им сохранить свои позиции, создаст ситуацию, в которой «классические медиа смогут адаптироваться под современные условия информационного рынка, при этом сохраняя свою индивидуальность» [там же, с. 58]. К таким условиям могут относиться различные способы конвергенции традиционных и новых медиа, в том числе широко наблюдаемое сегодня создание параллельно существующих традиционной и интернет-платформ; привлечение авторитетных журналистов блогосферы к деятельности в традиционных СМИ; создание традиционными СМИ интернет-площадок, на которых у читателей будет возможность организовать интерактивное обсуждение информации, и др. Только активная деятельность, умение не замкнуться в привычной форме и живо реагировать на динамику интересов потребителей позволят традиционным СМИ сохранить свою жизнеспособность.

Итак, в данный момент нельзя говорить о том, что какой-то из сегментов медиа – традиционные СМИ или новые медиа – обладает неоспоримыми преимуществами. Положительные свойства новых медиа – технологичность, интерактивность, мультимедийность, доступность, мобильность, гипертекстуальность – создают иллюзию неизбежности их победы в конкурентной борьбе с традиционными СМИ. Однако не всё так однозначно.

Традиционные СМИ сохранили и даже развили в себе, сосуществуя с новыми медиа, ряд особенностей, стабильно привлекающих к ним читателей: тщательность подготовки публикации; бóльшая объективность, точность, проверенность информации; меньшая субъективность автора; воспитательная составляющая; отсутствие ненормированной и стилистически сниженной лексики; зависимость от государства и официальной идеологии.

Картина противостояния традиционных СМИ и новых медиа в настоящий момент складывается таким образом, что каждый из данных сегментов медиапространства имеет свои достоинства и недостатки, а также свою аудиторию, учитывающую при выборе данные достоинства и недостатки. Сосуществование традиционных СМИ и новых медиа в течение последних двух десятилетий показывают их способность конкурировать друг с другом. Особенно конкурентоспособным оказалось телевидение, занимающее стабильное положение как наиболее популярное СМИ. Очевидно, в дальнейшем вытеснение традиционных СМИ новыми медиа будет продолжено, однако, скорее всего, этот процесс будет проходить уже не так быстро, как в начале XXI века. Не исключено, что увеличение аудитории новых медиа и сокращение аудитории традиционных СМИ будет полностью зависеть от постепенного вхождения в число их потребителей всё большего количества подрастающих молодых людей и от естественного выхода из этого числа пожилых людей.

Библиографический список

1. Дурандина А. *Что такое новые медиа? О новых медиа, медиаискусстве и интерактивности*. Available at: https://les.media/articles/436125-chto-takoe-novye-media-for-landing.
2. Носовец С.Г. Новые медиа: к определению понятия. *Коммуникативные исследования*. 2016; № 4: 39 – 47.
3. Пашинская В.В. Электронная коммуникация как возможность формирования нового типа общества. *Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление*. 2018; № 10: 134 – 137.

4. Балчугов А.В., Пахомова Е.А., Устинкин С.В., Фоменков А.А. Перспективы взаимоотношений традиционных и новых медиа. *Власть*. 2020; № 28-6: 89 – 93.
5. Тепляшина А.Н. Новые медиа & традиционные СМИ: конкуренция как тренд. *Вопросы журналистики*. 2018; № 3: 24 – 35.
6. Лебедева Б.В. Проблемы конвергенции контента традиционных аудиовизуальных СМИ и новых медиа. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Филология. 2016; № 1: 190 – 194.
7. Соболева О.В. К проблеме определения понятия «гипертекстуальность». *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; № 7: 72 – 75.
8. Денисова И.Д. Традиционные и новые медиа: роль России в рекламном рынке и перспективы развития. *Научные Записки ОрелГИЭТ*. 2016; № 2: 62 – 65.
9. Красовская Н.Р., Гуляев А.А., Юлина Г.Н. Фейковые новости как феномен современности. *Власть*. 2019; № 27-4: 79 – 82.
10. Крылова М.Н. Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети «ВКонтакте»). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2019; № 1: 128 – 137.
11. Романова А.А., Шапинская Е.Н. Особенности взаимодействия традиционных и новых медиа (на примере спортивных медиа). *Спортивно-педагогическое образование:* сетевое издание. 2018; № 2: 54 – 59.

References

1. Durandina A. *Chto takoe novye media? O novyh media, mediaiskusstve i interaktivnosti*. Available at: https://les.media/articles/436125-chto-takoe-novye-media-for-landing.
2. Nosovec S.G. Novye media: k opredeleniyu ponyatiya. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2016; № 4: 39 – 47.
3. Pashinskaya V.V. `Elektronnaya kommunikaciya kak vozmozhnost' formirovaniya novogo tipa obschestva. *Nauka i obrazovanie: hozyajstvo i `ekonomika; predprinimatel'stvo; pravo i upravlenie*. 2018; № 10: 134 – 137.
4. Balchugov A.V., Pahomova E.A., Ustinkin S.V., Fomenkov A.A. Perspektivy vzaimootnoshenij tradicionnyh i novyh media. *Vlast'*. 2020; № 28-6: 89 – 93.
5. Teplyashina A.N. Novye media & tradicionnye SMI: konkurenciya kak trend. *Voprosy zhurnalistiki*. 2018; № 3: 24 – 35.
6. Lebedeva B.V. Problemy konvergencii kontenta tradicionnyh audiovizual'nyh SMI i novyh media. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. 2016; № 1: 190 – 194.
7. Soboleva O.V. K probleme opredeleniya ponyatiya «gipertekstual'nost'». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 7: 72 – 75.
8. Denisova I.D. Tradicionnye i novye media: rol' Rossii v reklamnom rynke i perspektivy razvitiya. *Nauchnye Zapiski OrelGI`ET*. 2016; № 2: 62 – 65.
9. Krasovskaya N.R., Gulyaev A.A., Yulina G.N. Fejkovye novosti kak fenomen sovremennosti. *Vlast'*. 2019; № 27-4: 79 – 82.
10. Krylova M.N. Yazyk sovremennogo internet-obscheniya (na materiale intellektual'nogo kontenta social'noj seti «VKontakte»). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2019; № 1: 128 – 137.
11. Romanova A.A., Shapinskaya E.N. Osobennosti vzaimodejstviya tradicionnyh i novyh media (na primere sportivnyh media). *Sportivno-pedagogicheskoe obrazovanie:* setevoe izdanie. 2018; № 2: 54 – 59.

Статья поступила в редакцию 29.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-493-496

***Zhou Yujie**, postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: 821464739@qq.com*

ON THE PROBLEM OF NOMINATION OF NEGATIVE MAGICAL CHARACTERS IN RUSSIAN AND CHINESE FAIRY TALES. Currently, the study of the language of folklore texts is one of the main tasks of philology, and the consideration of the problems of nomination of heroes in fairy tales is an important aspect of linguistic research. The article deals with the problem of nomination of negative magical characters in Russian and Chinese fairy tales. The paper lists examples of the most popular characters with magical powers, analyzes the origin of names of negative characters, their status in the field of human knowledge and religious history. The work gives sources of nominations for these negative heroes, such as Baba Yaga, Koschey the Immortal, the Sea King, Queen Mother of the West and Gonggong (God of Water). A comparative study of negative characters in Russian and Chinese fairy tales makes it possible to identify the national specifics of the creation of these images, to characterize the features of the nomination of Russian and Chinese heroes.

Key words: **nomination, negative magical character, Russian fairy tale, Chinese fairy tale.**

***Чжоу Юйцзе**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 821464739@qq.com*

К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ВОЛШЕБНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ

Изучение языка фольклорных текстов является одной из основной задач филологии, а рассмотрение проблем номинации сказочных героев представляет собой важный аспект лингвистических исследований. В статье рассматривается проблема номинации отрицательных волшебных персонажей в русских и китайских волшебных сказках. Представлены примеры наиболее популярных героев, обладающих волшебной силой. Проведен анализ вопросов происхождения имен и названий наиболее популярных отрицательных персонажей, их место в сфере человеческих знаний и истории религий. Перечислены источники номинации таких отрицательных героев русских сказок, как Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Морской царь; китайских сказок – Владычица неба и Гунгун (божество ветров и волн). Сопоставительное изучение отрицательных персонажей в русских и китайских волшебных сказках дает возможность выявить национальную специфику создания этих образов, охарактеризовать особенности номинации русских и китайских героев.

Ключевые слова: **номинация, отрицательный волшебный персонаж, русская сказка, китайская сказка.**

В современной лиигвокультурологии исследователи большое внимание уделяют связи языка и культуры, поскольку язык является одним из важнейших категорий культуры, продуктивным способом ее интерпретации. В одной из своих работ Ю.М. Лотман писал: «Культура как целое обладает особым аппаратом коллективной памяти», что «позволяет рассматривать ее как коллективный интеллект» [1, с. 557]. Культура народа, воплощенная в памяти языка и опредмеченная в нем, в лингвокультурологии приобретает статус «концепта». Концепт рассматривается в современной науке не только как единица уровня ментальных репрезентаций, но и как «явление, интегрирующее взаимодействие сознания, языка, текста и культуры» [2, с. 69]. Этот термин, по мнению Е.С. Кубряковой, служит «объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [3, с. 93].

Рассмотрение концептов волшебной сказки в сопоставительном аспекте позволяет выделить коммуникативно значимые концепты национальных концептосфер, выявить специфику отраженной в волшебной сказке картины мира; найти лакунарность концептов одной лингвокультуры на фоне другой.

Сказка является не просто жанром фольклора. Сказка – это феномен культуры, в ней отражено мировоззрение народа, его духовная деятельность. Она представляет собой один из эвфемистических и популярных способов познания мира. Философия и опыт, содержащиеся в сказках, могут охватывать практически все стороны жизни. Волшебные сказки в китайском и русском языках отражают мировидение китайского и русского народов. Их выдуманные сюжеты, фантастические герои, совершающие сверхъестественные поступки, являются не только своеобразным средством восприятия мира, так и отражением национальной этнической картины мира. Сказка играет важную роль в жизни отдельного человека и в духовной жизни народа, на её основе строится духовное здоровье нации. В ней отражены обычаи, верования нации. Ее значение для понимания основ духовности народа трудности переоценить.

Классические волшебные сказки зародились в реальной жизни различных этнических групп. В них красочно отражается, с одной стороны, простота и доверчивость древних людей, с другой – неукротимый дух, достоинство, решительность людей, их умение противостоять злым силам.

Волшебная сказка потому и волшебная, что в ней есть то, чего нет в обычной жизни. По мнению Е.Л. Березович, «чудо есть свойство ирреального мира, существующего параллельно человеческому обществу» [4, с. 112]. В настоящей жизни нет молодильных яблок, которые помогают человеку стать молодым; нет лука и стрел, которые способны убить солнце. Но именно с помощью этих эле-

ментов становится возможным узнать то, что имело значение для древнего человека. По мнению Е.А. Костюхина, «чудесное в волшебных сказках – вовсе не плод праздного воображения: то, что нам сегодня представляется невероятным, было реальностью для мифологического мышления» [5, с. 96]. Обращение к «чудесным» героям, вещам и явлениям позволяет ярче увидеть и осознать глубину антитезы таких концептов, как добро и зло, жизнь и смерть, красота и уродство, порок и добродетель, любовь и ненависть и т.д. Эстетически и этически значимая форма и закодированный в ней смысл в сказке становятся культурной ценностью, понятной не только древнему, но и современному человеку.

В элементах чуда – волшебства – заключены концептуальные доминанты волшебной сказки, отражающие ее лингвокультурную специфику. Эти доминанты опредмечиваются в номинации героев, в их поступках, предметах волшебства и вербализуются на всех уровнях языковой системы: в лексике, морфологии, синтаксисе, фонетике.

Проблема номинации, ее механизмы всегда являются актуальными для человечества. Как раньше, так и сейчас эти проблемы, несмотря на кажущуюся изученность и разработанность, привлекают внимание лингвистов, фольклористов, психологов, философов, социологов, историков, культурологов. Ученых волнуют вопросы происхождения имен и названий, их место в сфере человеческих знаний, истории религий, мистических учений.

Традиционно считается, что в ономастических единицах отражаются не только лингвистические, но и экстралингвистические особенности этноса. Обычно в фольклористике принято сравнивать произведения народного творчества близкородственных языков. Традиция сопоставлять произведения фольклора неродственных языков восходит к исследованиям Я. Проппа [6], Е.М. Мелетинского [7]. Ученые в своих исследованиях убедительно доказали, что подобные сопоставления дают возможность выявить национальную специфику создания образов персонажей, их языкового оформления. В этой связи особую актуальность приобретают контрастивные исследования особенностей ономастики русских и китайских волшебных сказок.

Имена собственные и аппелятивы, т.е. имена нарицательные, используемые для номинации героев, являются мощным лингвострановедческим инструментом создания концепта волшебства в сказке. Как писал О. Фрейденберг, «значимость, выраженная в имени персонажа и, следовательно, в его метафорической сущности, развертывается в действие, составляющее мотив; герой делает только то, что семантически сам означает» [8, с. 223]. Имена героев в сказке никогда не бывают асемантичными. Они всегда мотивированы. Содержание имен наделено определенными устойчивыми ассоциациями, создающими их семантическую наполненность, что способствует их узнаваемости. Функциями имен сказочных героев являются функции не только идентификации, но и характеризации персонажа.

Материалом исследования послужили наиболее популярные русские и китайские сказки. Среди русских сказок были отобраны следующие: «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке», «Царевна-лягушка», «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Марья Моревна». Среди китайских волшебных сказок: «田螺姑娘», «女娲补天», «牛郎织女» («Фея из ракушки», «Прохудившийся небосвод», «Нюлан и Чжинюй»).

Ниже приводится таблица, в которой запечатлены наиболее популярные персонажи, обладающие волшебной силой в рассматриваемых русских и китайских сказках.

Русские сказки	
Положительные персонажи	*Отрицательные персонажи*
Серый волк	Баба-Яга Кощей Бессмертный Морской царь Ведьма

Китайские сказки			
Положительные персонажи		*Отрицательные персонажи*	
Иероглиф	*перевод*	*иероглиф*	*Перевод*
仙女	Богиня	王母娘娘	Владычица неба
田螺精	Фея из ракушки	水神共工	Гунгун (божество ветров и волн)

В русских сказках в роли персонажей, обладающих волшебными свойствами, в отобранных сказках выступают Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Ведьма, Морской царь и серый волк. Очевидно, что эти существа мифологические, ирреальные, почти все они – отрицательные. Дело в том, что торжество героя над злыми волшебниками свидетельствует о силе обычного человека над враждебной ему силами зла. Остановимся только на отрицательных героях, поскольку именно они в русских сказках чаще всего наделены волшебной силой.

Баба-Яга – типичный образ в русских волшебных сказках. А.Н. Афанасьев в работе «Поэтические воззрения славян на природу», исследуя этимологию этого имени, предположил, что слова «яга (ега, пол. jędza, jędza, jędži – baba, словац. jenži, jenzi, ježi – baba, чеш. jezinka, галиц. язя), <…> соответствует снкр. -му ahi – змей» [9, с. 260]. И далее ученый отмечает: «Очевидно, что под этим именем, смысл которого давным-давно утрачен народною памятью, предки наши разумели мать змея Вритры, демона, похищающего дожди и солнечный свет <…>. Подобно змею, Баба-Яга любит сосать белые груди красавиц, т.е. извлекать молоко (= дождь) из грудей облачных нимф» [9, с. 261]. Эта гипотеза нашла отражение в исследованиях К.Д. Лаушкина. Подтверждение мысли А.Н. Афанасьева о змеином происхождении Бабы-Яги К.Д. Лаушкин находит в том, что в некоторых волшебных сказках Баба-Яга перед смертью превращается в змею [10]. Существует и иная точка зрения на этимологию этого слова. Е. Гаспарини, например, предлагает два толкования имени Баба-Яга: «старославянское *jaza, jazda,* которые означают рану, язву или болезнь вообще – и в таком случае ведьма будет означать сварливую женщину, и реконструированная общеславянская форма **enga,* связанная с хватательным действием и действием утеснения (значения, которые согласуются с одним из мифических змеев Галиции, называемых *Jaza*» (подробнее см. [11, с. 210]).

Образ Бабы-Яги в русских сказках не так однозначен, как, например, образ Кощея Бессмертного. В некоторых сказках Баба-Яга является помощником героя и указывает ему нужную дорогу, снабжая волшебными предметами. Но чаще Баба-Яга – его противник. Прежде всего это проявляется в ее поступках: она всячески мешает герою достичь своей цели. Это отражено и во внешнем облике злодейки, уродливом и отвратительном. В сказке «Царевна-лягушка» Иван-царевич входит в избушку Бабы-Яги и видит, что «на печи, на девятом кирпичи лежит баба-яга костяная нога, нос в потолок врос, сопли через порог висят, титьки на крюку замотаны, сама зубы точит» [12, с. 267]. М. Забылин, исследуя образ Бабы-Яги, пишет, что в древности славяне считали Бабу-Ягу адской богиней, «изображаемой страшилищем, сидящим в железной ступе, имеющей железный пест» [13, с. 228]. Позднее народ под влиянием христианства забыл своих главных богов, а Баба-Яга «из злой адской богини превратилась в злую старуху-колдунью, подчас людоедку, которая живет всегда где-нибудь в лесу, уединенно, в избушке на курьих ножках» [13, с. 228]. К этому выводу приходит и А.С. Штемберг, который пишет: «Некоторые исследователи ведут родословную Бабы-яги от древнеславянской богини смерти, которая состояла в тесном родстве со змеей – символом смерти у некоторых племен» [14, с. 224]. С его точки зрения, у Бабы-Яги сначала была только одна, нормальная, нога, которая потом превратилась в «костяную ногу». А костяная нога – признак мертвеца, знак смерти.

Следует отметить и место, где живет Баба-Яга, которое подчеркивает ее злую, сверхъестественную силу: Баба-Яга живет «за огненной рекою» [15, с. 303], у нее странная избушка: «на куриных лапках, кругом повертывается» [12, с. 267]. Избушка находится чаще всего в дремучем лесу. По мнению Ю.С. Степанова, избушка считается границей между двумя мирами, между миром живых и миром мертвых: «избушка Бабы-яги – о двух входах, она – переход из одного пространства в другое» [16, с. 90]. Баба-Яга обычно не ходит, а летает на ступе или помеле. Ступа – это символ гроба, а помело – символ метлы, которой заметали след, чтобы покойник не вернулся в мир живых. Таким образом, описание места, где стоит избушка Бабы-Яги, сам ее облик и атрибуты, характеризующие ее внешний вид, указывают на связь этого персонажа с миром мертвых.

Близок по своей функции с Бабой-Ягой образ ведьмы. Однако, в отличие от Бабы-Яги, ведьмы в сказках чаще всего описываются как обычные женщины. Ведьмы никогда не имеют конкретного собственного имени. Они предстают в сказках в образе старых, злых и страшных женщин, стремящихся нанести вред герою. Иногда ведьмы изображаются как матери змея, иногда они находятся в родственных отношениях с мачехой героя. Слово «ведьма» – «та, что обладает ведовством, знанием» – происходит от глагола «ведать». Г.А. Крылов в этимологическом словаре приводит такое определение этому слову: «Эта представительница нечистой силы, оказывается, имеет прямое отношение к знанию, потому что происходит это слово от одного корня с глаголом ведать – «знать», а в древнерусском языке было еще и существительное ведь – «знание». Поначалу ведьмами называли знахарок, ведающих, умеющих лечить. Бранное значение возникло позднее» [17, с. 59]. В толковом словаре С.И Ожегова ведьма в сказках, народных поверьях характеризуется как «злая волшебница» [18, с. 71].

До принятия христианства на Руси ведьм почитали, считали их обладательницами знаний, ценили как мудрых наставников. После крещения Руси ведьм стали истреблять. Люди списывали на них все бедствия, ведьмами видели иссохших одиноких старух. «Здесь живет ведьма, летает она по дорогам на соколе и ловит крещеный народ к себе на мытарства», – читаем мы в «Сказке о молодце-удальце» [19, с. 366].

Кощей Бессмертный в сказках всегда является отрицательным фантастическим персонажем, антагонистом главного героя, воплощением мира насилия. Кощей предстает в сказке как похититель женщин, которых делает своими рабынями. Академик Ю.С. Степанов связывает образ Кощея Бессмертного со смертью. Ю.С. Степанов выделяет следующую этимологию слов Кощей Бессмертный: «Тот, кто сеет кости» [20, с. 831]. Древнеславянское «кошь», «кошть» близко по значению слову «кость». Облик Кощея Бессмертного подтверждает это: Кощей Бессмертный рисуется в сказках как худой, тощий, костлявый старик. Другую точку зрения на происхождение имени «Кощей Бессмертный» находим у А.С. Штемберга. В своей работе «Герои русских народных сказок: кто они и почему ведут себя так, а не иначе?» А.С. Штемберг пишет: «В древнерусском языке слово «кошей» означало раб, пленник, слуга» [14, с. 226]. Об этом, по мнению

ученого, свидетельствует книга «Слово о полку Игореве», в которой «кошей» рассматривается как невольник, раб, поэтому Кощей Бессмертный в сказках часто находится в заточении: «…бросился в чулан, отворил дверь, глянул – а там висит Кощей Бессмертный, на двенадцати цепях прикован» [15. с. 301]. По некоторым легендам Кощей является внуком славянского бога Чернобога (подробнее см. [21]). Его фигура очень мощная: он чует русский дух, способен летать и обладает магической силой. Как это явствует из имени Кощея Бессмертного, непременным его атрибутом является бессмертие, а «смерть его на конце иглы, та игла в яйце, то яйцо в утке, та утка в зайце, тот заяц в сундуке, а сундук стоит на высоком дубу, и то дерево Кощей как свой глаз бережет» [12, с. 267]. Яйцо – это символ жизни. И только раздавив его, можно истребить зло, которое материализовалось в образе Кощея Бессмертного.

По мнению А.Н. Веселовского, в сказках «вся природа представляется живущей, думающей, страдающей» [22, с. 642]. Очеловечивание, одушевление природы, создание ее антропоморфного образа свойственно всем русским сказкам. Воплощением отрицательного героя является и Морской царь (водяной царь, водяной). В сказке «Василиса Премудрая» он делает все, чтобы препятствовать счастью своей дочери Василисе Премудрой и Ивану-царевичу. Морской царь – верховный владыка всех вод. С ним связаны суеверные представления, являющиеся отголосками древнего обожествления земных вод. Согласно древним славянским преданиям, все моря и океаны – это кровь морского царя.

«Море» является по происхождению словом «общесл. индоевр характера (ср. готск. marei, нем. meer, лат. mare и др.)» [23, с. 271]. «Выйдет морской царь, – читаем мы в сказке, – и возьмет тебя с собою в подводное царство» [24, с. 150]. Слово «царь», согласно словарю В.И. Даля, имеет два основных значения: «государь, монарх, верховный правитель земли, народа или государства»; «сильный, могучий, старший, властвующий; славнейший, отличнейший между своими» [25, с. 571]. «Царь» в слове «морской царь» имеет значение «властитель», то есть он властвует над всеми животными, которые водятся в морях и над всей водой. Наблюдения Б.А. Успенского над культурно-языковой ситуацией XVII – XVIII вв. говорят о том, что слово «царь» можно считать и именем нарицательным, и именем собственным. «Наименование (царь), – пишет Б.А. Успенский, – воспринималось, в сущности, как имя собственное, как одно из божественных имен – наименование человека «царем» в принципе могло приобретать в этих условиях мистический смысл» [26, с. 37]. «Царем» может быть назван не только человек, но и животное, растение. Образ «морского царя» в сказках часто обладает отрицательной коннотацией. По мнению О.А. Черепановой, персонажи, именуемые в сказках царями, занимают «положение, промежуточное между богами, правителями и духами-хозяевами… К богам они приближаются по своей мифологической функции: к ним обращаются за прощением, благословением, помощью... Двойственность функции (ее положительный и отрицательный по отношению к человеку характер) сближает «царей» с персонажами демонологии, духами-хозяевами лесов, вод и т.п.» [27, с. 20].

В китайских сказках персонажей-волшебников намного меньше. Каждый из них наделен индивидуальными характеристиками и встречается только в одной сказке. Удельный вес отрицательных героев ничуть не меньше положительных, хотя по яркости описания отрицательные герои превосходят положительных. Последнее связано с тем, что социальный статус отрицательных персонажей обычно выше, чем положительных: весь мир угнетателей – мир людей, обладающих властью и богатством, описывается в сказках как мир отрицательных героев. В Китае есть такое высказывание: 成者王侯败者贼 (в случае удачи – стану ваном, в случае неудачи – стану разбойником), то есть победитель всегда прав, несмотря на то, какую роль (положительную или отрицательную) он играет.

Гунгун (共工) в сказке «Прохудившийся небосвод», воплощает черты отрицательного героя. В древнекитайском философском трактате «Хуайнань-цзы», созданном во времена династии Ранней Хань Гунгун является китайским богом воды. Он вызывает наводнения, тем самым принося несчастья людям. В сказке Гунгун разрушает гору, которая поддерживает небо, и вода, хлынув на землю, затопляет деревни и леса [28, с. 90]. Люди бегут в горы; спасаясь, забираются на большие деревья. Имя Гунгун происходит от слова «наводнение» (произношение имени собственного «Гунгун» и слова «наводнение» в китайском языке очень похожи). В книге «Шанхай Цзин» говорится, что Гунгун родился из воды: Чжужун (Бог огня) упал в реку, и из нее родился Гунгун. В имени «Жун» (融) иероглиф «虫» является пиктограммой слова «змей». В книге «История дороги» (路史) описывается внешность Гунгуна: у него человеческое лицо и змеиное тело с красными волосами.

В сказке «Нюлан и Чжинюй» («牛郎织女») Владычица неба (王母娘娘), или богиня Сиванму (西王母) препятствует любви героев – Нюлана и Чжинюй. Нюлай – молодой пастух влюбляется в небесную фею Чжинюй. Герои, пройдя испытания, женятся. Однако Владычица неба, защищая небесный закон, не позволяющий богине выходить замуж за простого смертного, узнав о союзе героев, всячески мешает их любви. В сказке, например, описывается ситуация, когда Владычица неба, увидев, что Нюлай пытается догнать жену, вынимает из волос шпильку и взмахивает ею. И тотчас же между Нюланом и Чжинюй появляется бурная, покрытая пеной серебряная река [29, с. 309].

Владычица неба, или Сиванму – одна из наиболее почитаемых богинь в даосском пантеоне. По некоторым записям в древних памятниках, таких как «Чжуанцзы» и «Шанхай Цзин», Владычицу неба называют богиней, то есть упоминание об этой богине встречается уже во время династии Ся (около 2029 г. до н.э.). Иероглифы, из которых состоит имя Сиванму (西王母), дословно переводится как 西 – «запад», 王母 – «царица-мать». Сиванму обитает на горе Куньлунь, находящейся на западе Китая, где жило кочевое племя. По легенде богиня имеет человеческое лицо и тигриное тело, поэтому тигр стал тотемом кочевого племени. Благодаря своему звериному облику в китайских сказках Владычица неба, или Сиванму являет собой богиню, ответственную за наказание.

Итак, в русской сказочной традиции отрицательных героев больше, чем положительных. Их внешний облик, место обитания и даже поступки обычно повторяются из сказки в сказку. Отрицательные персонажи в русской сказочной культуре являются архетипами, поскольку из образы содержатся в коллективном бессознательном, их ролевые образы закреплены русской языковой картине мира. В китайских сказках число отрицательных героев не превосходит число положительных. Отрицательные герои в каждой сказке свои, их черты носят индивидуальный характер. В русских сказках отрицательные герои связаны своими истоками с языческой культурой древних славян, в китайских сказках – с влиянием буддизма и даосизма.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *Семиосфера.* Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2004.
2. Олешков М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект). *Дискурс, концепт, жанр:* коллективная монография. Новосибирск: Тагил, 2009.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Т., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: филологический факультет МГУ, 1996.
4. Березович Е.О. Некоторых аспектах концепта чуда в языковой и фольклорной традиции Русского Севера. *Концепт чуда в славянской и еврейской культурноий традиции*. Москва: Сэфер, 2001.
5. Костюхин Е.А. *Лекции по русскому фольклору*. Москва: Дрофа, 2004.
6. Пропп В.Я. Морфология. *Исторические корни волшебной сказки,* (Собрание трудов В.Я Промма). Москва: Лабиринт, 1998.
7. Мелетинский Е.М. *Герой волшебной сказки: происхождение образа.* Москва: Издательство восточной литературы, 1958.
8. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра.* Москва: Лабиринт, 1997.
9. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу.* Москва: Индрик, 1994.
10. Лаушкин К.Д. Баба-Яга и одноногие боги (к вопросу о происхождении образа). *Фольклор и этнография.* Ленинград: Наука, 1970.
11. *Сестри Л. Баба-Яга и Змей*. Перевод с английского. *Русский фольклор. Материалы и исследования.* Санкт-Петербург: Наука. 2011.
12. Царевна-лягушка: № 267. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984 – 1985; Т. 2: 264 – 267.
13. Забылин М. *Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия.* Москва: Рипол классик, 1997.
14. Штемберг А.С. Герои русских народных сказок: кто они и почему ведут себя так, а не иначе? *Пространство и время.* 2011; № 4 (6): 218 – 229.
15. Марья Моревна: № 159. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984 – 1985; Т. 1: 300 – 305.
16. Степанов Ю.С. Баба-Яга. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования.* Москва: Языки русской культуры, 1997.
17. Крылов Г.А. *Этимологический словарь русского языка.* Санкт-Петербург: Полиграфуслуги, 2005.
18. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. Москва: А ТЕМП, 2006.
19. Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде: № 176. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984 – 1985; Т. 1: 364 – 370.
20. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры.* Москва: Академический проект, 2001.
21. Жучкова А.В., Галай К.Н. Функциональное значение мифологического образа Кощея бессмертного и его отражение в русских волшебных сказках. *Вестник славянских культур*. 2015; № 3 (37): 165 – 175.
22. Веселовский А.Н. Сравнительная мифология нее метод. *Вестник Европы.* 1873; № 10: 637 – 680.
23. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. *Краткий этимологический словарь русского языка.* Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1975.
24. Морской царь и Василиса Премудрая: № 222. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984 – 1985; Т. 2: 149 – 154.
25. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка.* Москва, 2002
26. Успенский Б.А. *Царь и император: Помазание на царство и семантика монарших титулов*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
27. Черепанова О.А. *Мифологическая лексика русского Севера.* Ленинград: Издательство ЛГУ, 1983.

28. 丁满. *女娲补天/最经典的中国神话故事*. 北京：地震出版社, 2010. Дин М. Прохудившийся небосвод. *Самые классические китайские волшебные сказки.* Пекин: Землетрясение, 2010.
29. 丁满. *牛郎织女/最经典的中国神话故事*. 北京：地震出版社, 2010. Дин М. *Самые классические китайские волшебные сказки.* Пекин: Землетрясение, 2010.

References

1. Lotman Yu.M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 2004.
2. Oleshkov M.Yu. Lingvokonceptual'nyj analiz diskursa (teoreticheskij aspekt). *Diskurs, koncept, zhanr:* kollektivnaya monografiya. Novosibirsk: Tagil, 2009.
3. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.T., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: filologicheskij fakul'tet MGU, 1996.
4. Berezovich E.O. Nekotoryh aspektah koncepta chuda v yazykovoj i fol'klornoj tradicii Russkogo Severa. *Koncept chuda v slavyanskoj i evrejskoj kul'turnoij tradicii*. Moskva: S`efer, 2001.
5. Kostyuhin E.A. *Lekcii po russkomu fol'kloru*. Moskva: Drofa, 2004.
6. Propp V.Ya. Morfologiya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki,* (Sobranie trudov V.Ya Promma). Moskva: Labirint, 1998.
7. Meletinskij E.M. *Geroj volshebnoj skazki: proishozhdenie obraza.* Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1958.
8. Frejdenberg O.M. *Po`etika syuzheta i zhanra*. Moskva: Labirint, 1997.
9. Afanas'ev A.N. *Po`eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu.* Moskva: Indrik, 1994.
10. Laushkin K.D. Baba-Yaga i odnonogie bogi (k voprosu o proishozhdenii obraza). *Fol'klor i `etnografiya.* Leningrad: Nauka, 1970.
11. *Sestri L. Baba-Yaga i Zmej.* Perevod s anglijskogo. *Russkij fol'klor. Materialy i issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Nauka. 2011.
12. Carevna-lyagushka: № 267. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984 – 1985; T. 2: 264 – 267.
13. Zabylin M. *Russkij narod. Ego obychai, obryady, predaniya, sueveriya i po`eziya.* Moskva: Ripol klassik, 1997.
14. Shtemberg A.S. Geroi russkih narodnyh skazok: kto oni i pochemu vedut sebya tak, a ne inache? *Prostranstvo i vremya.* 2011; № 4 (6): 218 – 229.
15. Mar'ya Morevna: № 159. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984 – 1985; T. 1: 300 – 305.
16. Stepanov Yu.S. Baba-Yaga. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
17. Krylov G.A. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Poligrafuslugi, 2005.
18. Ozhegov S.I. i Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. Moskva: A TEMP, 2006.
19. Skazka o molodce-udal'ce, molodil'nyh yablokah i zhivoj vode: № 176. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984 – 1985; T. 1: 364 – 370.
20. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
21. Zhuchkova A.V., Galaj K.N. Funkcional'noe znachenie mifologicheskogo obraza Koscheya bessmertnogo i ego otrazhenie v russkih volshebnyh skazkah. *Vestnik slavyanskih kul'tur.* 2015; № 3 (37): 165 – 175.
22. Veselovskij A.N. Sravnitel'naya mifologiya nee metod. *Vestnik Evropy.* 1873; № 10: 637 – 680.
23. Shanskij N.M., Ivanov V.V., Shanskaya T.V. *Kratkij `etimologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1975.
24. Morskoj car' i Vasilisa Premudraya: № 222. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984 – 1985; T. 2: 149 – 154.
25. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka.* Moskva, 2002
26. Uspenskij B.A. *Car' i imperator: Pomazanie na carstvo i semantika monarshih titulov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
27. Cherepanova O.A. *Mifologicheskaya leksika russkogo Severa.* Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1983.
28. 丁满. *女娲补天/最经典的中国神话故事*. 北京：地震出版社, 2010. Din M. Prohudivshijsya nebosvod. *Samye klassicheskie kitajskie volshebnye skazki.* Pekin: Zemletryasenie, 2010.
29. 丁满. *牛郎织女/最经典的中国神话故事*. 北京：地震出版社, 2010. Din M. *Samye klassicheskie kitajskie volshebnye skazki.* Pekin: Zemletryasenie, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.04.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-496-499

***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Tishkina I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Branch) in Tambov (Tambov, Russia), E-mail: tishkinyii@mail.ru*
***Tsilenko L.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia), E-mail: tsilenko.lp@yandex.ru*
***Shipovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Music and Pedagogical Institute named after V.I. S.V. Rachmaninov, E-mail: shelska@narod.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "QUARANTINE" IN ENGLISH AND RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES. The purpose of the article is to reveal common linguocultural characteristics of the concept "quarantine" in the English-language and Russian-language worldviews. Scientific originality of the study lies in the fact that for the first time the perception of quarantine measures against COVID-19 is reconstructed using English and Russian texts of comic genres. Special attention is paid to the detection of the cultural and social background that serves as a source of conceptual characteristics in English-speaking countries and Russia. It has been found that the common characteristics of the concept are represented in English and Russian texts of comic genres in three aspects: the task of quarantine, changes in people's lives and psychological factors. The authors come to the conclusion that the reason for the great number of characteristics in the concept "quarantine" in the English-speaking and Russian worldviews can be explained by the similar psycho-emotional reactions in response to identical measures taken by the governments of different countries to cope with the pandemics.

Key words: **cognition, concept, national culture, anecdotes, jokes.**

***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***И.А. Тишкина,** канд. пед. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Тамбовский филиал РАНХиГС), г. Тамбов, E-mail: tishkinyii@mail.ru*
***Л.П. Циленко,** канд. пед. наук, доц., Московский политехнический университет, г. Москва, E-mail: tsilenko.lp@yandex.ru*
***А.А. Шиповская,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт имени С.В. Рахманинова, г. Тамбов, E-mail: shelska@narod.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КАРАНТИН» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

Целью статьи является выявление общих лингвокультурных признаков концепта «карантин» в англоязычной и русскоязычной картинах мира. Научная новизна работы определяется тем, что впервые восприятие карантинных мер по устранению COVID-19 реконструируется на материале англоязычных и русскоязычных текстов юмористических жанров. Особое внимание уделяется раскрытию взаимосвязи концептуальных признаков с психологическими и социальными процессами в англоязычных странах и России. В ходе проведения исследования было установлено, что репрезентация общих признаков концепта «карантин» в англоязычных и русскоязычных текстах юмористических жанров осуществляется в трех аспектах: задача карантина, изменения в жизни людей и психологический фон. Авторы приходят к выводу, что в основе возникновения общих признаков концепта «карантин» в англоязычной и русскоязычной картинах мира лежат сходные психо-эмоциональные реакции в ответ на тождественные меры по борьбе с эпидемией, предпринимаемые правительствами различных стран.

Ключевые слова: **когниция, концепт, национальная культура, анекдоты, шутки.**

Как известно, карантин представляет собой временную изоляцию больных и лиц, соприкасавшихся с ними, для предупреждения дальнейшего распространения эпидемических заболеваний [1]. Одной из последних серьезных опасностей, потребовавших его введения, стала новая коронавирусная инфекция (COVID-19).

Пандемия COVID-19 охватила весь мир и вызвала множество изменений во всех сферах жизни, явив собой беспрецедентную проблему для сектора здравоохранения.

Скорость распространения и опасность протекания заболевания COVID-19 вынудила множество стран принять решение о массовой принудительной самоизоляции.

Несмотря на культурные, политические, экономические и социальные различия страны столкнулись с всеобщей угрозой и сообща старались выработать наиболее эффективные способы решения проблемы.

В нашем исследовании мы сосредоточились на изучении отражения восприятия англоязычным и российским обществом такой противоэпидемической меры, как массовая изоляция, в произведениях юмористических жанров.

В соответствии с целью исследования в статье решаются следующие задачи: выявить и описать общие признаки, входящие в концепт «карантин» в англоязычных и русскоязычных произведениях юмористических жанров; а также раскрыть взаимосвязь данных признаков с реальным положением дел в странах.

Актуальность исследования продиктована недостаточной изученностью вопроса и необходимостью описания нового значимого концепта языковых картин мира различных стран в целях улучшения межкультурного взаимодействия.

Новизна предпринятого исследования заключается в описании недавно появившегося концепта мировой культуры.

Согласно точке зрения А. Вежбицкой, концептом следует считать «объект идеального мира, который имеет имя, определяется с помощью набора семантических данных и отражает культурные представления о действительности» [2, с. 549].

Мы разделяем мнение ученых, которые утверждают, что наиболее благодатным материалом для выявления признаков культурных концептов являются широко известные и цитируемые произведения юмористических жанров – прецедентные тексты [3], к которым с уверенностью можно отнести анекдоты, байки, шутки, афоризмы, юмористические стишки.

Анализ юмористических произведений на тему самоизоляции в период COVID-19 позволил обнаружить, что концепт «карантин» репрезентируется в 3 основных аспектах: задача карантина, изменения в жизни людей, психологический фон.

Далее рассмотрим особенности репрезентации аспекта «задачи карантина».

В прецедентных текстах юмористических жанров, появляющихся в период самоизоляции из-за COVID-19, звучит мысль о необходимости избегать очного общения с людьми, чтобы сохранить свое здоровье.

1. Two grandmothers were bragging about their precious darlings. One of them says to the other, "Mine are so good at social distancing, they won't even call me." (Две бабушки хвастались своими драгоценными любимцами. Одна из них говорит другой: «Мои настолько хороши в социальном дистанцировании, что даже не звонят мне») [4].

2. На приеме у врача.

– Ну что, больной, ваши анализы на коронавирус пришли... И не приближайтесь ко мне! [5].

Как можно заметить, приводимые примеры посвящены теме самоизоляции в период эпидемии коронавируса. Так, в первом анекдоте акцент делается на трактовке бабушками отсутствия общения с родными как желание оградить старшее поколение от опасности заражения (*grandmothers were bragging, Mine are so good at social distancing, they won't even call me*). Во втором произведении демонстрируется стремление врача избежать контакта с пациентом, больным коронавирусом (*не приближайтесь ко мне!*).

Суммируя данные наблюдения, можно заключить, что концепт «карантин» содержит признак необходимость социальной самоизоляции в период пандемии.

Введение режима самоизоляции физически изменило жизненный уклад людей: на какое-то время нельзя было покидать свое жилище, множество работников были переведены на удаленную работу, кафе и рестораны, многие магазины приостановили свою деятельность, в ряде городов был введен пропускной режим и т.д. [6; 7]. Отголоски данных изменений мы встречаем в прецедентных текстах юмористических жанров.

Сюжет, описывающий особенности работы людей из дома, имеющих ребенка и пытающихся совмещать дистанционную работу с домашними хлопотами, получил широкую репрезентацию в англоязычных и русскоязычных произведениях юмористических жанров. Рассмотрим примеры.

1. Being quarantined with a talkative child is like having an insane parrot glued to your shoulder (Находиться на карантине с разговорчивым ребенком – все равно что иметь на плече приклеенного сумасшедшего попугая) [4].

2. Чем бы дитя не тешилось, лишь бы в веб-камеру не лезло [5].

Как можно заметить, работа дома в период социальной изоляции может восприниматься как невыполнимая задача в силу невозможности уединиться и сфокусироваться на своих профессиональных обязанностях (*a talkative child is like having an insane parrot; лишь бы в веб-камеру не лезло*). Таким образом, можно заключить, что концепт «карантин» содержит признак сложности дистанционной работы.

Отдельного порицания, согласно шуткам про карантин, заслуживает дистанционное образование. Рассмотрим примеры.

1. Day 6 of Homeschooling. Forced to go out in my bathrobe and talk to the police. One of these little monsters called in a bomb threat. (6 день домашнего обучения. Вынужден был выйти в халате и поговорить с полицией. Один из этих маленьких монстров позвонил в полицию, сообщив об угрозе взрыва) [8].

2. Если школы будут закрыты очень долго, то родители найдут вакцину раньше, чем учёные [5].

Как можно заметь из примеров, школьное обучение в дистанционной форме усложнило жизнь многим учителям, ученикам и их родителям. Так, в первом примере ребенок устраивает саботаж дистанционному обучению (*One of these little monsters called in a bomb threat*). Во втором анекдоте с помощью гиперболизации акцент делается на желании родителей восстановить status quo и вернуться к традиционной модели обучения (*Если школы будут закрыты, то родители найдут вакцину раньше, чем учёные*).

Данные наблюдения позволяют сделать вывод о существовании признака недовольство родителей дистанционной формой обучения в содержании концепта «карантин».

Из-за вспышки COVID-19 многие страны пошли на беспрецедентные меры по самоизоляции, закрыв границы, временно приостановив работу ряда секторов бизнеса, например, кинотеатров, клубов, гостиничного бизнеса, ресторанов и т.д. [6; 7], что, конечно же, нашло отражение в юмористических текстах, возникших в тот период времени. Общей чертой англоязычных и русскоязычных произведений на эту тему можно назвать акцент на сферу туризма. Рассмотрим примеры.

1. Three week travel destinations:
- Las Kitchenas
- Los Lounges
- Santa Bedroomes
- Porto Gardenas
- Los bed
- Costa Del Balconia
- La Rotonda De Sofa
- *La Susu Toiletta* [9].

2. Продавцы зимних шин передают пламенный привет туроператорам [5].

Как следует из примеров, к признакам концепта «карантин» следует отнести финансовые проблемы в сфере туризма. Известно, что в период карантина люди вынуждены были отказаться от путешествий. В первом примере комизм достигается языковой игрой от смешения английских слов, обозначающих комнаты в доме (*kitchen – кухня, lounge – прихожая, bedroom – спальня* и т.д.) и географические названия на испанском языке (*Las,* например, *Las Vegas , Los,* например, *Los Angeles, Porto* – от *Porto Alegre, Coste del* – от *Costa del Sol*).

Во втором примере смысл шутки передан имплицитно. В период карантина продажи шин, как и продажи путевок, упали (*Продавцы зимних шин; туроператорам),* что воспринимается как общая проблема *(передают пламенный привет*).

На несколько месяцев в связи с пандемией коронавируса люди оказались в новой реальности. Связи с введением режима социальной изоляции большинству людей пришлось изменить повседневные привычки. Эти периоды многие провели в одиночестве или с членами семьи. Некоторым понравилась возможность сбавить обороты, в то время как другие беспокоились о будущем, безопасности себя и своих близких. Зачастую противоречивые новости о вспышках заболевания, транслируемые СМИ, а также сам карантин провоцировали у людей чувство напряженности, что нашло выражение в произведениях юмористических жанров.

Рассмотрим примеры.

1. Day 121 at home and the dog is looking at me like, "See? This is why I chew the furniture!" (День 121 дома, и собака смотрит на меня с выражением: «Видишь? Вот почему я жую мебель!») [4].

2. Вторая неделя карантина. Разговорился с пауком. Хорошо пообщались. Он тоже веб-дизайнер [5].

Как можно заметить, в англоязычном и русскоязычном примерах красной нитью проходить мысль о том, что долгий срок самоизоляции (*Day 121 at home; Вторая неделя карантина*) наносит вред психике (*This is why I chew the furniture; Разговорился с пауком*), что позволяет сделать вывод о наличии признака формирование стресса у концепта «карантин».

Правительства большинства стран устанавливали режим чрезвычайной ситуации, принудительно вводя ограничения на передвижения граждан. Появление множества шуток о невозможности покинуть собственное жилище в течение долгого времени говорит о болезненности данной темы для людей. Обратимся к примерам.

1. I'm so excited – it's time to take out the garbage. What should I wear? (Я так взволнован – пора выносить мусор. Что мне надеть?) [8].

2. Карантье – человек, сдающий в аренду собак для прогулок во время карантина [5].

В данных анекдотах юмористический эффект достигается описанием реакции на возможность выйти из дома в период карантина. Разрешалось выносить мусор, выгулять собак. В первом примере можно заметить, что такая ранее рутинная процедура, как вынос мусора, в период долгой самоизоляции может восприниматься как волнующее позитивное событие (*I'm so excited; What should I wear?*). Анализ второго примера позволяет обнаружить, что на определенном этапе карантина люди готовы платить за возможность хоть какое-то время провести вне стен родного дома (*человек, сдающий в аренду собак для прогулок во время карантина*). Сделанные наблюдения позволяют утверждать, что концепт «карантин» содержит признак негативное отношение к долгой самоизоляции.

Как отмечают психологи, стресс представляет собой сложный процесс, который вызывает серию взаимосвязанных физиологических и поведенческих реакций, влияя, среди прочего, на регулирование аппетита и чувство сытости [10]. Именно этот аспект транслируется в шутках типа:

1. What does the 19 stand for in COVID-19? The number of pounds you'll put on during your sheltering in place. (Что означает 19 в COVID-19? Количество фунтов, которое вы наберете во время самоизоляции) [11].

2. Еще одна неделя карантина – и маска будет мне мала… [5].

В приводимых примерах демонстрируется, что во время периода самоизоляции как в англоязычной культуре, так и в русскоязычной, многие люди имели проблемы с перееданием (*The number of pounds you'll put on during your sheltering in place; и маска будет мне мала*). Данный фактор позволяет заключить, что в структуре концепта «карантин» существует признак расстройство пищевого поведения.

Обширная репрезентация данного признака в произведениях юмористических жанров вполне логична. Известно, что люди по-разному справляются со стрессом. Одни провоцируют ссоры, другие ходят в бассейн или за покупками, принимают теплую ванну или, наконец, ... едят. Существует теория, согласно которой формирование ассоциаций по поводу еды начинается с первых дней нашей жизни. Когда ребенок плачет, сложно угадать, что ему нужно, и мама обычно проверяет, нет ли мокрого подгузника, пытаясь определить, страдает ли он от боли или другого объективного раздражителя. Если ни одно из этих обстоятельств не подходит, чаще всего она прикладывает ребенка к груди или дает ему бутылочку. Этот метод обычно оказывается эффективным и не только из-за утоления голода. В дополнение к питанию ребенок, обнявшись с матерью, получает ее близость, тепло, звук биения сердца, пристальный взгляд на лице и знакомую мелодию голоса. Процесс еды переплетается с серией положительных переживаний, и эти часто повторяющиеся действия укрепляются и остаются в памяти на всю жизнь. Кроме того, когда ребенок подрастает, еда продолжает сопровождать социальные отношения – это помогает выражать эмоции и сопровождает определенные ситуации (например, мороженое, чтобы отпраздновать хорошую отметку, шоколад для утешения, попкорн в кинотеатре). Специалисты считают, что во время стресса наша психика перегружена и может иметь тенденцию к регрессу, что проявляется в отключении механизмов контроля и рационального мышления и возвращении к старым, проверенным способам реагирования, которые, как мы знаем, принесут облегчение. Таким фактором, помимо прочего, становится еда. Рефлекторно потянувшись за едой, люди могут даже не осознавать, что их раздражает, и даже то, что они находятся в состоянии стресса, интерпретируя все сигналы тела и душевный дискомфорт как голод [12].

Эмоциональное возбуждение, сопровождающее стресс, приводит к изменениям не только в пищевом поведении. Ученые отмечают, что одним из типов реакции на стресс является бегство от реальности [13]. В ситуации, когда люди столкнулись с необходимостью самоизолироваться, чтобы спасти свое здоровье и здоровье своих близких, как демонстрируется в массе примеров, именно этот тип является преобладающим, будь то попытки забыться с помощью алкоголя или же поиск доступных развлечений.

Попытки преодолеть тревожность, обратившись к алкоголю, отражены в следующих примерах.

1. Half of us are going to come out of this quarantine as amazing cooks. The other half will come out with a drinking problem. (Половина из нас выйдет из этого карантина потрясающими поварами. Другая половина выйдет с алкогольной зависимостью) [13].

2. Не каждый может ответить, какой сегодня день карантина. Многие уже спились со счета [5].

Как следует из данных примеров, концепт «карантин» в англоязычной и русскоязычной картинах мира имеет концептуальный признак обращение к алкоголю (*will come out with a drinking problem; спились со счета*).

Для многих людей свойственно пытаться бежать от стресса в мир иллюзий, отвлекаясь от реальности. Например,

1. I finished Netflix today. (Я закончил Netflix сегодня) [4].

2. Вы знаете, на карантине дома совсем не скучно! Но как такое может быть, что в 1 кг пакета риса 2 789 зёрен, а в другом 2 804? [5].

Можно заметить, что в примерах содержится указание на то, что в попытках скоротать время в период карантина людям свойственно прибегать к доступным и не требующим напряжения мысли занятиям. Так, в первом примере юмористический эффект создается указанием на бесконечный просмотр сериалов (*finished Netflix*). Как известно, компания Нетфликс – «это стриминговый сервис, позволяющий смотреть разнообразные удостоенные наград фильмы, сериалы, аниме, документальные фильмы и многое другое на тысячах устройств с подключением к интернету» [15]. Указание на то, что человек пересмотрел все сериалы, говорит не только о наличии большого количества свободного времени, но и высоком уровне эмоциональной напряженности, которая не позволяет переключиться на более полезные и продуктивные виды деятельности.

Во втором примере описываются симптомы невроза, когда человек, чтобы отвлечься от тревожных мыслей, занимается бесполезным пересчитыванием зерен риса (*в 1 кг пакета риса 2 789 зёрен, а в другом 2 804*).

Существование подобных англоязычных и русскоязычных анекдотов позволяет сделать вывод о наличии у концепта «карантин» признака поиск простых развлечений.

Оптовые закупки товаров первой необходимости – еще одна тема для шуток в англоязычном и русскоязычном дискурсе. В результате появления информации о распространении вируса COVID-19 люди начали штурмовать магазины [16; 17]. Исследователи в области психологии говорят о том, что социальное поведение перед лицом угрозы коронавируса одинаково, не зависит от страны его возникновения и представляет собой попытку защиты от неизвестного противника [18].

Чувство опасности, усугубляемое пандемией COVID-19, привело ко многим, казалось бы, иррациональным поступкам, таким как, например, панические покупки. Испытывая страх перед лицом неизвестного до этих пор вируса, люди стали готовиться к худшему.

Как показала практика, магазинам удавалось справляться с цепочками поставок в долгосрочной перспективе. Это, вероятно, вынудило многих людей повторно проверить мотивы своего поведения и привело к созданию шуток типа:

1. If you need 144 rolls of toilet paper for a month-long quarantine, you probably should've seen a doctor long before COVID-19. (Если вам нужно 144 рулона туалетной бумаги на месячный карантин, вам, вероятно, следовало обратиться к врачу задолго до COVID-19) [19].

2. Разговаривают два друга: – Слышал, что в магазинах скупают гречку, туалетную бумагу и антисептики? Я уже давно там не был. Ещё в самом начале эпидемии коронавируса купил всё необходимое. – Правду говорят! Вчера зашёл в магазин – полки пустые. Нет ни молока, ни яиц, ни гречки. Даже туалетную бумагу – и ту не выставили на прилавки. Устроил скандал администратору, а он мне говорит: «Мужчина, покиньте мебельный магазин»! Ну что за люди? [20].

Как видно из примеров, и в англоязычной, и в русскоязычной культуре реакцией на объявление карантина был массовый поход в магазины и покупка товаров первой необходимости (*Слышал, что в магазинах скупают гречку, туалетную бумагу и антисептики; в самом начале эпидемии коронавируса купил всё необходимое*), в итоге паника достигла такого уровня, что оптом покупали даже туалетную бумагу (*144 rolls of toilet paper for a month-long quarantine; в магазинах скупают гречку, туалетную бумагу*).

В приводимых примерах звучит мысль о покупке именно туалетной бумаги. Как известно, туалетная бумага была не единственным, чем запасались люди в период карантина. Вероятно, данное упоминание служит для усиления передачи покупательской паники в это время.

Стремление закупить туалетную бумагу, как нам кажется, связано с тем, что это относительно дешевое вложение, которое всегда будет использовано. Это также продукт, который отвечает основным потребностям личной гигиены, и его легко хранить. И хотя первобытный человек, вероятно, не придавал столь большого значения личной гигиене, со временем мы стали связывать отсутствие чистоты и неприятный запах с угрозой здоровью и даже жизни.

Таким образом, покупка туалетной бумаги может в какой-то степени снижать беспокойство, давая уверенность в том, что она не закончится внезапно.

Суммируя полученные наблюдения можно заключить, что концепт «карантин» содержит признак паническое закупки товаров первой необходимости.

Подводя итог описанию результатов исследования, можно заключить, что в ходе анализа англоязычных и русскоязычных юмористических текстов нами были выявлены основные общие признаки концепта «карантин», а именно: необходимость социальной самоизоляции в период пандемии, дистанционная работа и обучение, недовольство родителей дистанционной формой обучения, финансовые проблемы в сфере туризма, формирование стресса, негативное отношение к долгой самоизоляции, расстройство пищевого поведения, обращение к алкоголю, поиск простых развлечений и панические закупки товаров первой необходимости.

Выделенные в ходе исследования признаки являются отражением сходных социальных тенденций и психологического настроения в англоязычных странах и России.

Библиографический список

1. *Термины МЧС России*. Available at: https://www.mchs.gov.ru/ministerstvo/o-ministerstve/terminy-mchs-rossii/term/3197
2. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
4. *62 Coronavirus and Quarantine Jokes to Retrain Your Face to Smile*. Available at: https://www.fatherly.com/play/best-coronavirus-jokes/
5. *Анекдоты про эпидемию коронавируса, COVID-19 и самоизоляцию*. Available at: https://www.anekdot.ru/tags/%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%81
6. *Прошел год с начала самоизоляции в Перми. Вспоминаем, как это было*. Available at: https://59.ru/text/gorod/2021/04/02/69844286/
7. *Lockdown latest: restrictions begin to lift across the UK*. Available at: https://www.which.co.uk/news/2021/04/lockdown-latest-new-restrictions/
8. *Andy Weinberger's quarantine jokes. Changing Hands*. Available at: https://www.changinghands.com/page/andy-weinbergers-quarantine-jokes
9. *Locked down Brits flood social media with hilarious memes*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-8183831/Locked-Brits-flood-social-media-hilarious-memes-quarantine-Easter-break.html
10. Ювенский Д.Б. Эмоциональное переедание и как с ним бороться. *Энергия: экономика, техника, экология*. 2010; № 11: 78 – 79.
11. *Wordplay jokes guaranteed to tickle your funny bone*. Available at: https://www.sandiegouniontribune.com/columnists/story/2020-05-30/wordplay-jokes-guaranteed-to-tickle-your-funny-bone
12. Малкина-Пых И. Г. *Терапия пищевого поведения (Справочник практического психолога)*. Москва: Эксмо, 2007.
13. Кибальник А.В., Федосова И.В. Социальный эскапизм в молодежной среде. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 2 (139): 222 – 230.
14. *Quarantine Jokes You Will Relate To!* Available at: https://medium.com/illumination/quarantine-jokes-you-will-relate-to-799ed33047d3
15. *Netflix – Watch TV Shows Online, Watch Movies Online*. Available at: https://www.netflix.com/ru/
16. Вирченко К., Романова Т. *Россияне начали запасаться едой в страхе перед эпидемией коронавируса.* Available at: https://www.vedomosti.ru/business/articles/2020/03/07/824710-v
17. Toh M. *'It's crazy': Panic buying forces stores to limit purchases of toilet paper and masks.* Available at: https://edition.cnn.com/2020/03/06/business/coronavirus-global-panic-buying-toilet-paper/index.html
18. Bentall R.P., Lloyd A., Bennett K., McKay R., Mason L. et al. Pandemic buying: Testing a psychological model of over-purchasing and panic buying using data from the United Kingdom and the Republic of Ireland during the early phase of the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*. 2021; Vol. 16 (1): e0246339. Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246339
19. *35 Dark Coronavirus Jokes for Your Twisted Sense of Humor*. Available at: https://bestlifeonline.com/dark-coronavirus-jokes/
20. *Смешные анекдоты про коронавирус*. Available at: https://www.biletik.aero/handbook/blog/aviayumor/smeshnye-anekdoty-pro-koronavirus/https://www.biletik.aero/handbook/blog/aviayumor/smeshnye-anekdoty-pro-koronavirus/

References

1. *Terminy MChS Rossii*. Available at: https://www.mchs.gov.ru/ministerstvo/o-ministerstve/terminy-mchs-rossii/term/3197
2. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
4. *62 Coronavirus and Quarantine Jokes to Retrain Your Face to Smile*. Available at: https://www.fatherly.com/play/best-coronavirus-jokes/
5. *Anekdoty pro `epidemiyu koronavirusa, COVID-19 i samoizolyaciyu*. Available at: https://www.anekdot.ru/tags/%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%81
6. *Proshel god s nachala samoizolyacii v Permi. Vspominaem, kak `eto bylo*. Available at: https://59.ru/text/gorod/2021/04/02/69844286/
7. *Lockdown latest: restrictions begin to lift across the UK*. Available at: https://www.which.co.uk/news/2021/04/lockdown-latest-new-restrictions/
8. *Andy Weinberger's quarantine jokes. Changing Hands*. Available at: https://www.changinghands.com/page/andy-weinbergers-quarantine-jokes
9. *Locked down Brits flood social media with hilarious memes*. Available at: https://www.dailymail.co.uk/news/article-8183831/Locked-Brits-flood-social-media-hilarious-memes-quarantine-Easter-break.html
10. Yuvenskij D.B. `Emocional'noe pereedanie i kak s nim borot'sya. *`Energiya: `ekonomika, tehnika, `ekologiya*. 2010; № 11: 78 – 79.
11. *Wordplay jokes guaranteed to tickle your funny bone*. Available at: https://www.sandiegouniontribune.com/columnists/story/2020-05-30/wordplay-jokes-guaranteed-to-tickle-your-funny-bone
12. Malkina-Pyh I. G. *Terapiya pischevogo povedeniya (Spravochnik prakticheskogo psihologa)*. Moskva: `Eksmo, 2007.
13. Kibal'nik A.V., Fedosova I.V. Social'nyj `eskapizm v molodezhnoj srede. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 2 (139): 222 – 230.
14. *Quarantine Jokes You Will Relate To!* Available at: https://medium.com/illumination/quarantine-jokes-you-will-relate-to-799ed33047d3
15. *Netflix – Watch TV Shows Online, Watch Movies Online*. Available at: https://www.netflix.com/ru/
16. Virchenko K., Romanova T. *Rossiyane nachali zapasat'sya edoj v strahe pered `epidemiej koronavirusa*. Available at: https://www.vedomosti.ru/business/articles/2020/03/07/824710-v
17. Toh M. *'It's crazy': Panic buying forces stores to limit purchases of toilet paper and masks.* Available at: https://edition.cnn.com/2020/03/06/business/coronavirus-global-panic-buying-toilet-paper/index.html
18. Bentall R.P., Lloyd A., Bennett K., McKay R., Mason L. et al. Pandemic buying: Testing a psychological model of over-purchasing and panic buying using data from the United Kingdom and the Republic of Ireland during the early phase of the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*. 2021; Vol. 16 (1): e0246339. Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246339
19. *35 Dark Coronavirus Jokes for Your Twisted Sense of Humor*. Available at: https://bestlifeonline.com/dark-coronavirus-jokes/
20. *Smeshnye anekdoty pro koronavirus*. Available at: https://www.biletik.aero/handbook/blog/aviayumor/smeshnye-anekdoty-pro-koronavirus/https://www.biletik.aero/handbook/blog/aviayumor/smeshnye-anekdoty-pro-koronavirus/

Статья поступила в редакцию 16.04.21

УДК 811.521 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-499-501

Everstova N.N., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: evernata@mail.ru*
Permyakova T.N., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ptuiara@mail.ru*

ANALYSIS OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF EVALUATION IN JAPANESE NEWSPAPER DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER "ASAHI"). Through the evaluation people interpret the world and offer evaluation to others. It plays a universal role in human speech-thinking activity and pervades human behavior. The evaluation has been studied by many researchers, as a result, several methodological concepts are formed. However, means of expression of evaluation and the features of their functioning remain understudied. The article aims to analyze lexical means of expression of evaluation in Japanese newspaper discourse. The material of the research is the articles of Japanese digital newspaper "Asahi" devoted to Russia-Japan Relations, published in 2020 and 2021. The authors identify lexical means such as adjectives, emotionally colored words, stable expressions, linking words and constructions from the selected articles. Based on the analysis of the lexical means it is established that functional, connotative, and pragmatic evaluations are present in Japanese newspaper discourse. Most of the evaluation presented in the analyzed articles is negative, both the evaluation of Russian policy and the evaluation of Japanese side. The use of the corpus also suggests that stable expressions and emotionally colored vocabulary are more often used in modern Japanese newspaper discourse, in comparison with articles published before 2008.

Key words: **evaluation, discourse, newspaper discourse, Japanese, Japanese newspaper discourse.**

Н.Н. Эверстова, *магистрант, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: evernata@mail.ru*
Т.Н. Пермякова, *канд. филол. наук, доц., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ptuiara@mail.ru*

АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ В ЯПОНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «АСАХИ»)

Оценка играет универсальную роль в речемыслительной деятельности человека, что обусловливает актуальность определения такого сложного феномена, как оценочность. В результате многочисленных исследований сформировалось несколько методологических концепций категории оценочности, однако средства ее выражения и особенности их функционирования остаются не до конца раскрытыми. Основное внимание в данной работе акцентировано на лексических средствах выражения оценочности. В качестве материала исследования выступают статьи японской газеты «Асахи», посвященные российско-японским отношениям. Из отобранных статей выделены такие лексические средства, как определения, эмоционально окрашенные слова, устойчивые словосочетания, вводные слова и вводные конструкции. На основании анализа выделенных лексических средств с применением корпусных технологий устанавливается, что в японском газетном дискурсе присутствует функциональная, коннотативная и прагматическая оценочности. Также авторы приходят к выводу, что в сравнении со статьями, опубликованными до 2008 года, в современном японском газетном дискурсе чаще употребляются устойчивые выражения и эмоционально окрашенная лексика.

Ключевые слова: **оценка, оценочность, категория оценочности, газетный дискурс, дискурс, японский газетный дискурс.**

С помощью языковых категорий человек упорядочивает полученные знания о мире и о себе. Являясь важным элементом жизни человека, средством интерпретации мира, оценка с конца XX века становится объектом пристального внимания ученых (Н.Д. Арутюновой, Е.М. Вольф, В.В. Виноградова, С.Д. Погореловой, З.К. Темиргазиной и др.) [1].

Оценочность – это языковая категория, являющаяся отражением логической категории оценки и мыслительных процессов, приводящих к установлению ценности того или иного объекта [2]. В связи с разнообразием подходов к изучению в трудах можно встретить различные определения категории оценочности. В данной работе мы будем придерживаться определения Е.А. Баженовой, согласно которому оценочность представляет собой «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [3, с. 139].

В современном мире общество получает информацию через различные каналы, одним из которых являются газетные статьи. В газетном дискурсе события подвергаются социальной оценке и интерпретации. Стоит отметить, что в газетном дискурсе коммуникативные установки автора текста зачастую направлены в первую очередь на речевое воздействие при видимой информативности [4]. Оценочное суждение находит свое отражение в языке, выбор автором статьи определенных языковых средств влияет на процесс восприятия читателя, этим обусловливается наш интерес к оценочности в газетном дискурсе.

Согласно точке зрения Ю.Д. Апресяна, существует три основных вида оценочности: коннотативная, функциональная и прагматическая. Коннотативная оценочность заключается в переносном значении слова, функциональная подразумевает наличие оценки в семантической структуре слова, а прагматическая раскрывается в контексте [5].

В рамках данной работы наша цель выявить и проанализировать лексические средства выражения категории оценочности в японском газетном дискурсе на материале статей из газеты «Асахи». «Асахи» является общегосударственным печатным органом Японии, в настоящее время «прогрессивным» и «либеральным», в связи с чем подвергается нападкам со стороны националистов и консерваторов. В политику газеты входит сильная антивоенная направленность, защита свободы слова и мысли [6].

Методом сплошной выборки из электронной версии газеты были отобраны 10 авторских статей, датированных 2019 – 2020 гг., посвященных российско-японским отношениям. Выбор авторских статей обусловлен жанровой спецификой. Авторская статья предполагает обобщение большого количества фактического материала и подразумевает наличие мнения автора по определенному вопросу. В процессе развертывания логико-событийной цепочки автор старается убедить читателя в правильности своей точки зрения, приводя различные аргументы. В статьях данного жанра широко применяются средства эмоционального воздействия [7]. Тема российско-японских отношений является на настоящий момент актуальной в связи с наличием нерешенного вопроса касательно южных Курильских островов, что ставит под вопрос подписание мирного договора между двумя странами.

В результате анализа отобранных статей нами были выделены следующие лексические средства, выражающие категорию оценочности: определения, эмоционально окрашенные слова, устойчивые словосочетания, вводные слова и вводные конструкции. Продемонстрируем на конкретных примерах:

Пример 1. 両首脳は「蜜月」ぶりで耳目を引いたが、その内実は、日本が米国製の武器を大量買いする一方、貿易交渉では不利を強いられる構図だった。*[Ryōshunō wa ‘mitsugetsu’ buri de jimoku o hiitaga, sono naijitsu wa, Nihon ga Beikokusei no buki o tairyō kaisuru ippō, bōekikōshō de wa furi o shiirareru kōzu datta]. Два лидера впервые привлекли внимание во время «медового месяца», но правда в том, что, хотя Япония закупила большое количество оружия американского производства, она оказалась в невыгодном положении на торговых переговорах* (здесь и далее представлен наш перевод).

Здесь автор использует вводную конструкциюその内実は *[sono naijitsu wa]* ‘правда в том, что’ с целью противопоставить два факта и акцентировать внимание читателя на второй части предложения. В данном примере «два лидера» – это бывший премьер-министр Японии Синдзо Абэ и бывший президент США Дональд Трамп. В контексте предложения оценочность негативная.

Пример 2. 強権政治が広がり、モラルがかすむ世界にあって、普遍的価値観を共有する国々との連携を深めるのは、賢明な道である。ただ、残念ながら安倍政権の外交は行動が一致しなかった。*[Kyōkenseiji ga hirogari, moraru ga kasumu sekai ni atte, fuhenteki kachikan o kyōyūsuru kuniguni to no renkei o fukameru no wa, kenmeina michi dearu. Tada, zannennagara Abe seiken no gaikō wa kōdō ga itchishinakatta]. В мире широко распространенной силовой политики и туманной морали разумно углублять связи со странами, разделяющими универсальные ценности. К сожалению, дипломатия администрации Абэ с этим была не согласна.*

В данном примере 残念ながら *[zannennagara]* ‘к сожалению’ выражает отношение автора к работе администрации Синдзо Абэ. Вместо, на первый взгляд, очевидного решения администрация выбирает иной путь, который автор оценивает негативно.

Далее мы использовали метод корпусного анализа для выявления количества вхождений каждой выделенной лексической единицы. Метод корпусного анализа текста позволяет на основании точных эмпирических данных проверять гипотезы исследований. В данной работе был использован сбалансированный корпус современного письменного японского языка Chunagon (BCCWJ), включающий в себя тексты статей из национальных и региональных газет Японии, опубликованных в период с 1970 по 2008 год. В выборку вошли национальные и региональные газеты всех годов, в общем объем газетного корпуса составил 1 606 217 словоупотреблений.

Таким образом, из выделенных лексических средств наибольшее количество вхождений имели определения, такие как 重要 *[jūyō]* ‘важный’ (223 вхождения), 必要 *[hisshi]* ‘необходимый’ (680 вхождений), 厳しい *[kibishī]* ‘строгий, жесткий’ (215), 明らか *[akiraka]* ‘ясный, очевидный’ (298). Ниже разберем несколько примеров:

Пример 3. 北方領土交渉を違憲・違法と見なす世論がロシアで強まるのは必至で、「両国の国民が受け入れ可能な解決策」を模索してきた日ロ交渉は、さらに厳しい状況となりそうだ。*[Hoppōryōdokōshō o iken ihō to minasu yoron ga Roshia de tsuyomaru no wa hisshide, ‘ryōkoku no kokumin ga ukeire kanōna kaiketsusaku’ o mosakushitekita nichiro kōshō wa, sarani kibishī jōkyō to narisōda]. В России ожидается неизбежное усиление общественного мнения, считающего переговоры по Северным территориям неконституционными и незаконными, в связи с этим вполне вероятно осложнение переговоров между Японией и Россией, направленных на поиск «решений, которые могут удовлетворить народы обеих стран».*

«Северные территории» – это японское название южных Курильских островов. В данном примере автор высказывает свои опасения по поводу складывающейся ситуации в России, «неизбежное усиление» и «осложнение переговоров», где прилагательные 必至 *[hisshi]* ‘неизбежный’ и 厳しい *[kibishī]* ‘жесткий’ выражают негативную оценку автора по отношению к поправкам к Конституции РФ, касающихся территориального вопроса.

Пример 4. ロシアはきわめて重要な隣国ながら、いまだに平和条約を結んでいない。*[Roshia wa kiwamete jūyōna ringokunagara, imadani heiwa jōyaku o musundeinai]. Несмотря на то, что Россия является очень важным соседом, мирный договор еще не подписан.*

В Примере 4 автор описывает Россию как «очень важного соседа» (прилагательное 重要な *[jūyōna]* ‘важный’), далее в этом же предложении подчеркивает контраст с фактом отсутствия мирного договора. Порядок представления различных фактов, особенно с противоположной оценкой, также является способом убеждения читателя, в контексте данного предложения положительная оценка приобретает негативную окрашенность.

Также при анализе мы обратили внимание на лексические средства, которые не встретились в японском газетном корпусе или продемонстрировали низкую частоту употребления, большую часть которых составляют эмоционально окрашенные слова и устойчивые выражения.

Среди эмоционально окрашенных слов: 秘密裏 *[himitsuri]* ‘секретно, тайно’ (3 вхождения), 看板倒れ *[kanbandaore]* ‘показной, хвастливый’ (0 вхождений), 無

原則 *[mugensoku]* ‘беспринципный’ (0), 憤る *[ikidōru]* ‘возмущенный’ (2), 閉塞感 *[heisokukan]* ‘чувство безысходности’ (2).

Пример 5. 改憲でプーチン大統領の5選出馬も可能になり、政権は「勝利」を宣言した。だが、「プーチン後」を描けないロシア社会の閉塞感も浮き彫りになった。*[Kaiken de pūchin daitōryō no 5 senshutsuba mo kanō ni nari, seiken wa ‘shōri’ o sengenshita. Daga, ‘pūchin-go’ o egakenai Roshia shakai no heisokukan mo ukibori ni natta]. Поправки к Конституции РФ также позволяют Путину переизбраться в пятый раз, администрация объявила «победу». Однако стало заметным ощущение безысходности в российском обществе при представлении жизни «после Путина».*

В данном примере использовано слово 閉塞感 *[heisokukan]*, которое означает ‘чувство безысходности’. Оно подразумевает «состояние, когда совершается попытка преодолеть ситуацию, которую заведомо невозможно побороть, а будущее остается неопределенным», так автор негативно характеризует состояние российского общества после введения поправок к Конституции РФ.

Пример 6. 法の支配などの重視をうたった安倍政権の「価値観外交」は、看板倒れだった。*[Hōnoshihai nado no jūshi o utatta Abe seiken no ‘kachikangaikō’ wa, kanbandaoredatt]. «Дипломатия ценностей» администрации Абэ, делающая упор на верховенство закона, была показной.*

В Примере 6 автор описывает политику бывшего премьер-министра Японии как 看板倒れ *[kanbandaore]* ‘показную’, тем самым выражая негативное отношение.

Устойчивые словосочетания с низким количеством вхождений: 顔色をうかがう *[kaoiro o ukagau]* ‘следить за цветом лица’ (0 вхождений), 禍根を残す *[kakon o nokosu]* ‘оставлять корень зла’ (3 вхождения), かみ合わない *[kamiawanai]* ‘на разной волне’ (0).

Пример 7. 2014年にロシアは国際法を無視して隣国の領土を一方的に併合したが、それ以降も安倍氏はプーチン氏の顔色をうかがう接近を続けた。*[Toshi ni Roshia wa kokusaihō o mushishite ringoku no ryōdo o ippōteki ni heigōshitaga, sore ikō mo Abeshi wa pūchinshi no kaoiro o ukagau sekkin o tsudzuketa]. Несмотря на то, что в 2014 году Россия проигнорировала международное право и в одностороннем порядке аннексировала территории соседних стран, Абэ по-прежнему продолжал «следить за цветом лица» Путина.*

顔色をうかがう *[kaoiro o ukagau]* ‘следить за цветом лица’ означает «тайно наблюдать за выражением лица в попытке прочитать настроение другого человека». Автор намекает, что Абэ заискивал перед Путиным, вместо того, чтобы твердо отстаивать свои позиции, что негативно характеризует политику бывшего премьер-министра.

Пример 8. 対外政策の原則をゆがめたことも禍根を残した。*[Taigai seisaku no gensoku o yugameta koto mo kakon o nokoshita]. Искажение принципов внешней политики также оставило клеймо.*

Использованное в данном примере устойчивое словосочетание 禍根を残す *[kakon o nokosu]*, которое переводится как ‘оставлять корень зла’, означает «оставлять после себя последствия, приводящие к негативному исходу событий». Здесь автор также осуждает политику Синдзо Абэ в подходе к решению вопроса Курильских островов.

На основании проделанного анализа лексических средств можно сделать вывод, что в японском газетном дискурсе присутствует функциональная, коннотативная и прагматическая оценочности. Оценка содержится в семантической структуре слова (определения, эмоционально окрашенные слова), в переносном значении слова (устойчивые словосочетания) и в контексте (вводные слова и вводные конструкции). При работе с корпусом мы также выяснили, что в современном японском газетном дискурсе чаще встречаются лексические единицы с ярким коннотативным значением и устойчивые выражения. Корпус включает в себя массив текстов до 2008 года, в то время как проанализированные статьи датированы 2019 – 2020 годами. Это обусловлено тем, что авторы статей стремятся создать яркий и запоминающийся образ у аудитории. Также стоит отметить, что в статьях, посвященных российско-японским отношениям, превалирует негативная оценочность. Немаловажным является факт того, что негативно оценивается политика как российской, так и японской стороны. В газетных статьях оценка выражена с учетом не только личного мнения автора, но и различных социальных стереотипов. Основной темой статей, освещающих российско-японские отношения в 2020 – 2021 гг., является вопрос Южных Курил. Авторы в статьях отмечают, что изменения к Конституции РФ усложняют решение данной проблемы. Наравне с этим негативно оценивается работа, проведенная бывшим премьер-министром Синдзо Абэ, по решению этого вопроса.

Список материалов исследования

1. 安倍外交 「価値」を実践したのか. *Acaxu*. 2020; 3 сентября. Available at: https://www.asahi.com/articles/DA3S14608131.html
2. 「夢を見たければ勝手に」ロシア、北方領土交渉にまた壁. *Acaxu*. 2020; 25 июля. Available at: https://www.asahi.com/articles/ASN7S6GV5N7MUHBI00G.html
3. 「あり得ない」改憲で遠のくプーチン後 四島問題影響も. *Acaxu*. 2020; 3 июля. Available at: https://www.asahi.com/articles/ASN727FB4N72UHBI01T.html
4. 対ロシア交渉 失敗を検証して出直せ. *Acaxu*. 2020; 7 сентября. Available at: https://www.asahi.com/articles/DA3S14612415.html

Библиографический список

1. Квашина В.В. *Оценочность как языковая категория в современной лингвистике*. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnost-kak-yazykovaya-kategoriya-v-sovremennoy-lingvistike
2. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований. *Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2001.
3. Баженова Е.А. *Категория оценки. Стилистический энциклопедический словарь русского языка.* Под редакцией М.Н. Кожиной. Москва: Флинта; наука, 2006.
4. Присяжнюк Т.А., Назарова Р.З. *Дискурс печатных СМИ vs. газетно-публицистический стиль*. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-pechatnyh-smi-vs-gazetno-publitsisticheskiy-stil
5. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва: Наука, 1974.
6. Фесюн А.Г. *Язык японских СМИ*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013.
7. Бобков А.К. *Газетные жанры*. Иркутск: Иркутский университет, 2005.

References

1. Kvashina V.V. *Ocenochnost' kak yazykovaya kategoriya v sovremennoj lingvistike*. Nauchnaya `elektronnaya biblioteka «KiberLeninka». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnost-kak-yazykovaya-kategoriya-v-sovremennoy-lingvistike
2. Chernyavskaya V.E. Diskurs kak ob`ekt lingvisticheskih issledovanij. *Tekst i diskurs. Problemy `ekonomicheskogo diskursa*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: SPbGU`EF, 2001.
3. Bazhenova E.A. *Kategoriya ocenki. Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka.* Pod redakciej M.N. Kozhinoj. Moskva: Flinta; nauka, 2006.
4. Prisyazhnyuk T.A., Nazarova R.Z. *Diskurs pechatnyh SMI vs. gazetno-publicisticheskij stil'*. Nauchnaya `elektronnaya biblioteka «KiberLeninka». Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-pechatnyh-smi-vs-gazetno-publitsisticheskiy-stil
5. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka*. Moskva: Nauka, 1974.
6. Fesyun A.G. *Yazyk yaponskih SMI*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2013.
7. Bobkov A.K. *Gazetnye zhanry*. Irkutsk: Irkutskij universitet, 2005.

Статья поступила в редакцию 22.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-501-504

***Yang Wenhui**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wenhui2016@yandex.com*

SIGNS RELEVANT FOR THE FORMATION OF ANIMAL IMAGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF THE STABLE COMPARISONS WITH ZOONYMS). This work, on the one hand, provides the connotative meanings of the main zoonyms that form stereotypical images of animals based on functional-semantic analysis, at the same time, it shows the factors that influence the choice of comparison objects for the formation of stable comparisons. We found out the following 5 main factors that influence the choice of zoonyms: 1) domestic – wild, 2) gender, 3) age, 4) height, size and weight, 5) signs on the body. The indication of these factors perhaps stimulates the emergence of more work on stable combinations in a foreign audience. The result of this study contributes to an improved understanding of the connotation of animals, helps foreign students to express their thoughts and communicative intentions in Russian correctly, expressively, and relevantly.

Key words: **stable comparisons, zoonym, Russian as a foreign language.**

***Ян Вэньхуэй**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wenhui2016@yandex.com*

ПРИЗНАКИ, РЕЛЕВАНТНЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЖИВОТНОГО В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ЗООНИМАМИ)

Данная работа с одной стороны представляет коннотативные значения основных зоонимов, формирующих стереотипные образы животных на основе функционально-семантического анализа, с другой стороны, выявляет факторы, которые оказывают влияние на выбор объектов сравнения для формирования устойчивых сравнений. В статье выделяется пять основных факторов, которые оказывают влияние на выбор зоонимов: 1) домашние – дикие, 2) пол, 3) возраст, 4) рост, размер и вес, 5) знаки на теле. Изучение зоонимов стимулирует работу над устойчивыми сочетаниями в иностранной аудитории. Результаты данного исследования способствуют улучшению понимания коннотативных значений, помогают иностранным учащимся выражать свои мысли и коммуникативные намерения на русском языке корректно, стилистически и грамматически верно.

Ключевые слова: **устойчивые сравнения, зооним, домашние и дикие животные, пол, возраст, рост, русский язык как иностранный.**

Животные всегда играли крайне важную роль в жизни человека, особенно в древности, когда сам человек еще был неотъемлемой частью животного мира. «По сравнению с другими объектами окружающего мира животные ближе человеку по формам существования и телесности. Из живых существ только животные и люди обладают собственными привычками, особенностями поведения, особым индивидуальным нравом. В силу этого включение знаний о животном мире в систему образных средств, характеризующих человека, расширение знаний о самом человеке через поиски сходства с образами братьев наших меньших – закономерный способ познания человеком самого себя» [1, с. 431 – 432]. В процессе приручения и использования животных люди овладевают их «языком», дают им человеческие эмоциональные оценки, сравнивают разные характеристики и свойства с человеческими. В общем, животные во всех языках мира широко представлены в качестве компонентов сравнения, благодаря их высокому коннотативному потенциалу. Человек ищет в животных свою тень.

Устойчивые сравнения (УС) в качестве одного из особенных разрядов фразеологизмов занимают особое место в языке и мышлении. Они экспрессивно, наглядно, образно характеризуют человека, явления природы, повседневные ситуации. УС особенно значимы для тех, кто изучает русский язык как иностранный, не только потому, что УС с зоонимами дают богатый материал для исследования коннотативных значений и русской культуры в целом, но и потому, что УС в качестве одного из специфических фразеологических приемов обеспечивают полноценную и равноправную коммуникацию с носителями изучаемого языка.

УС с зоонимами не находятся в отрыве от культуры, наоборот, «почти каждое наименование животного несет эмоциональный «довесок», служащий основой формирования метафорической номинации и определяющий фразообразующий потенциал зоонимической лексики» [2, с. 168]. При изучении УС, связанных с зоонимами, обучающиеся имеют возможность познать русскую культуру, которая лежит в понимании коннотации животных, и сформировать коммуникативную компетенцию с помощью зоонимов.

Практика показывает, что иностранцы, изучающие русский язык, отказываются от использования УС в речи в общении с носителями русского языка не только из-за того, что УС не внесены в учебную программу, соответствующие учебники и учебные пособия русского языка как иностранного (РКИ), но и потому, что у иностранных учащихся отсутствует понимание коннотаций УС, в которых употребляются те или иные объектные сравнения. Важность УС в пространстве культуры и коммуникации обусловливает актуальность данной работы.

Конечная цель работы заключается в том, чтобы на основе результатов лингвокультурологического анализа подготовить систему работы над устойчивыми сочетаниями в иностранной аудитории.

Для достижения цели мы поставили перед собой две главные задачи: 1) проанализировать ядерные зооморфизмы в лингвокультурном аспекте и выяснить значения зоонимов, входящих в состав УС в современном русском языке;

2) показать связь между зоонимами и их релевантными различными характеристиками.

Использование УС с зоонимами не может обойтись без правильного понимания их коннотации в изучаемой культуре. Однако коннотации зоонимов в китайском языке не всегда совпадают с коннотациями в русском языке. Как писал В. фон Гумбольдт, «... нельзя в достаточной мере познать характер одной нации, не изучив одновременно и другие, находящиеся с нею в тесной связи, контрастные отличия которых, с одной стороны, собственно и сформировали этот характер, а, с другой стороны, единственно и позволяют полностью его понять...» [3, с. 319]. В отличие от характеристик, связанных с физическими особенностями животного, существуют и иные, менее очевидные. Например, характеристики, указывающие на отношения между животными и человеком. И применительно к таким характеристикам образ отдельного животного далеко не однозначен. Так, УС «*... как собака* » может использоваться для описания преданности (*преданный как собака*), ума (*умный как собака*), дружелюбности (*ласковый как собачонка)*, послушности (*послушанный как собака*) и других положительных характеристик, в то же время УС этой же конструкции может быть использовано для передачи негативных образов, например, указание на злого человека (*злой как собака*). Знание коннотаций зоонимов позволяет избежать неверного использования УС в естественной языковой среде. Поэтому употребление этих УС учащимися невозможно без изучения коннотаций национальной культуры.

Анализ языкового материала позволил выделить ряд факторов, которые оказывают влияние на формирование УС с зоонимами: 1) домашние – дикие, 2) пол, 3) возраст, 4) рост, размер и вес, 5) знаки на теле. Продемонстрируем результаты нашего исследования.

Дикие – домашние животные

Генетические наборы, сложившиеся в процессе селекции, проводимой людьми в течение столетий, у домашних и диких животных разные. Их отличительные характеристики проявляются во многом: 1) физическое состояние; 2) разные черты характера; 3) польза для людей и др.

1. Физическое состояние

Дикие животные в целом также называется фауной, живут отдельно от людей, на воле; а домашние животные, соответственно, существуют по соседству с человеком. Образы домашних животных используются для описания категорий чистоты и грязи и при описании состоянии отсутствия дома / жилица:

1) бездомность: *бездомный как собака (пёс), жить (плохо) как собака*;

2) грязь: *грязный как собака, грязный как свинья, жить как свинья (в грязи), грязный как поросенок*.

2. Черты характера

Дикие животные не подпускают к себе и при встрече с людьми проявляют признаки агрессии и страха, отказываются от корма, который им дают люди. Домашние животные при виде хозяев, как правило, не испытывают беспокойства. У диких и домашних животных разные черты характера. Назовем черты характера людей, которые часто используются в УС с зоонимами:

1) преданность: *верный как собака, пёс;*

2) невинность / чистота: *безгрешный как овца, агнец, невинный как агнец, неповинный как агнец, чистый как ягнёнок*;

3) жадность: *жадный как волк, змей, щука, загребистый как паук;*

4) спокойствие: *спокойный как верблюд, ягнёнок;*

5) безобидность: *безобидный как бабочка, ягнёнок, овца;*

6) покладистость: *послушный как собака, осёл, ягнёнок, овца, телёнок, смирный как овца,овечка;*

7) нежность: *нежный как телёнок, ягнёнок, овца, смирный как овца, овечка, кошка, кроткий как голубь;*

8) доброта: *добрый как ягнёнок, овечка, добродушная как теленок;*

9) упрямство: *упрямый как буйвол, бык, лошак, мул, ишак, осёл, баран, ослица, козёл, верблюд;*

10) злость: *злой как хорёк, волк, медведь, змея, оса, тигр, нелюдимый как бирюк и др.;*

11) хитрость: *хитрый как волк, щука, лисица, лиса.*

Отметим, что дикие и домашние животные отличаются чертами характера: дикие животные представляют собой опасность, люди для них – враги. При описании отрицательных черт характера человека, таких как злость, хитрость, жадность и др., очень часто в УС русского языка используются образы агрессивных диких животных, таких как лиса (*хитрый как лиса*), волк (*злой как волк*), змей (*злой как змея*), и многие другие. А при описании положительных характеристик, таких как преданность, невинность, безопасность, спокойствие, безобидность, послушный характер, нежность, доброта, упрямство, в УС часто используются образы домашних животных, например, ягненок (*добрый как ягнёнок),* овечка *(добрая как овечка), бык (упрямый как бык)* и др.

Некоторые характеристики присущи и диким, и домашним животным, т.е. в определенных аспектах прослеживается совместимость свойств, например, при описании скромности можно использовать образы домашних животных *(скромная как агнец, ягнёнок, овца, овечка)* и образы диких животных (*скромный как лань)*; при описании гордости – *гордый как павлин, петух, важный как гусь* и другие.

3. Польза для людей

Категория пользы для людей является одним из главных различий между употреблением в составе УС образов домашних и диких животных. Животные внесли и вносят большой вклад в человеческую жизнь:

а) обеспечивают людей материальными благами, например, материалами: их кожа и мех применяются для изготовления промышленных товаров, таких как обувь, ремни, кошельки, сумки и др.;

б) предоставляют трудовую помощь в перевозке людей и грузов, охраняют дом, составляют компанию, участвуют с людьми в сельскохозяйственных работах – это было особенно актуально в периоды слабого развития индустриализации и механизации.

Очевидно, что с этих позиций наибольшую пользу приносят домашние животные (лошади, быки, буйволы, ослы и т.п.), а не дикие. Таким образом, при описании характеристик, связанных с работой, например, чтобы охарактеризовать способность к работе (трудоспособность), темперамент (ум или глупость), проявляющиеся в работе или жизни, пользу для людей, проявления в работе (трудолюбие или лень), используются образы домашних животных:

1) усталость: *устать как лошадь, собака;*

1) глупость: *глупый (ая) как осёл, баран, курица, козёл, гусь, (дурная, тупая) как овца, бестолковый как баран;*

2) работать: *трудиться, зверь, лошадь, конь, ишак, как верблюд; нагружаться как верблюд; носить, таскать (на себе) что-л., нагружаться, навьючиваться чем-л. как ишак, мул.*

В поведении диких и домашних животных наблюдаются различия. Например, можно *смотреть на что-либо как волк* и *смотреть на что-либо как баран* [4]. Первое УС описывает злой взгляд, а второе – глупость.

Таким образом, имеются существенные различия между УС и образами домашних животных, УС и образами диких животных. При обучении употребления УС с зоонимами в иностранной аудитории с точки зрения различия в УС образов домашних и диких животных важно обратить внимание на следующее:

а) при описании характеристики наличия жилища, чистоплотности, аккуратности используются образы домашних животных;

б) большинство диких животных ассоциируются с отрицательными чертами характера человека: злость, хитрость, жадность; а положительные черты, такие как невинность, преданность, безопасность, безобидность, послушный характер, глупость, упрямство, ассоциируются с образами домашних животных;

в) для описания характеристики, связанной с пользой для людей, используются образы домашних животных, а не диких.

Пол

Следует учитывать, что в разных традициях одно и то же животное может приобретать разную символику – мужскую или женскую. Отчасти это зависит и от грамматического рода названия животного в разных языках: самец-используется для описания мужских характеристик, а самка – женских. Кроме того, некоторые животные независимо от гендера сравниваются только с мужчинами, например, *петух* используется для описания надутого мужчины *(надутый как петух),* а некоторые – только с женщинами, например *лебедь* – символ горделивости, статности женщины (*горделивая как лебедь*).

При обучении русским УС с зоонимами в иностранной аудитории необходимо указывать на различие в поле, так как самцы и самки большинства видов животных ведут себя по-разному, и данная характеристика отражается в УС. Например, в УС с зоонимами, описывающими поведение со значением **«драться»** и **«бороться»**, а также при описании **«силы»** и **«здоровья»** используются образы животных-самцов, а для описания характеристик «**скромность**» используются самки:

1) «бороться»: *бросаться / кидаться / набрасывать на кого-л как тигр, как лев, тигр, леопард;*

2) «драться»: *драться как тигр, как лев;*

3) «сила»: *сильный как буйвол, бык, боров, верблюд, лев, слон, медведь, тигр;*

4) «здоровье»: *здоровый как теленок, бык, конь, жеребец, боров, верблюд, слон, крепкий как медведь;*

5) «скромность»: *скромная как агнец, овца, овечка.*

Характеристики некоторых видов животных полностью различаются в зависимости от пола. Например, *петух* в русском языке – символ надменности, а *курица* – тупости; хотя *козел* и *коза* оба считаются глупыми, но они различаются по частоте использования: «*Козел* и *коза* являются частотной инвективной лексикой как «универсальная» бранная характеристика мужчины, наиболее часто адресованная представителям милиции и власти, что, как представляется, вербализирует определенное негативное отношение в российском обществе к органам правопорядка. Говоря об индивидуально-авторском стиле, можно предположить, что этот зооморфизм, особенно в качестве бранной характеристики, используется писателями-мужчинами чаще, чем писателями-женщинами. Женский вариант зооморфизма «коза» менее частотен и не имеет столь резко негативной окраски. Культурологический словарь отмечает тенденцию использовать его с определениями типа «драная» для пренебрежительной характеристики молодой женщины, возможно, сексуально привлекательной и ведущей себя не очень скромно» [5; 6].

Таким образом, пол является важным влияющим фактором при формировании УС. Он определяет перечень возможных характеристик говорящего в передаче признаков, связанных с описанием характера, особенностей поведения и физического строения животного, выступающего в качестве объекта в УС.

Возраст

Молодость символизирует силу, надежду, здоровье и многие другие положительные характеристики, а старость – болезнь, боль, слабость, смерть и др.

Указание возраста для объекта сравнения оказывает влияние на выразительную силу УС. Например, преклонный или юный возраст животного могут усиливать определенную характеристику. Такое модифицирующее влияние из-за возраста отражается в таких аспектах, как внешность, физическая активность и психологический настрой:

1) внешние изменения: *как облезлый старый кот, милый как котенок;*

2) физическое поведение: *драться как молодой петушок; (ходить) медленно как старый бык;*

3) другие особенности: *как старый волк* (очень опасный), *как старый пес* (очень жалобный), *хитрый как старый лиса* (очень хитрый), *пугливая как молодая лань, беспомощный как птенец.*

Исследование показало, что «молодость», как характеристика возраста, усиливает признаки красоты (симпатичности, милости), а «старость» – уродства; «молодость» усиливает признаки физической активности (скорость, энергию, силу), а «старость», наоборот, указывает на ослабление физических способностей; в отношении же психологического настроя «старость», наоборот, усиливает способности и качества личности. Например, просто *волк – опасный*, а *старый волк – очень (самый) опасный*; *лиса – хитрая, старая лиса – очень хитрая*.

Таким образом, возраст выступает в роли усилителя базовых признаков, присущих объекту сравнения, в следующих аспектах: внешние изменения, физическое поведение, духовные особенности.

Рост, размер и вес

Рост – это количественное измерение организма животного, которое проявляется в увеличении массы, размеров тела в целом и отдельных органов. Внешние различия животных привели к тому, что УС, сравниваемые с животными разного роста, размера и веса, характеризуются по-разному. Например, при описании силы, здорового состояния часто используются образы животных большого роста, большого размера, а при описании слабости, наоборот, образы животных небольшого размера.

Приведем примеры УС с зоонимами, связанными с ростом и весом (полнотой):

1) «большой рост»: *огромный как буйвол, теленок, лошадь, конь, слон, медведь, высокий как бык, корова;*

2) «полнота»: *жирный как корова, жирный как свинья, поросенок, боров, слон, медвежонок,*

3) «сила»: *сильный как буйвол, бык, боров, верблюд, лев, слон, медведь, тигр, мощные (ноги) как у лощади;*

4) «здоровье»: *здоровая как теленок, бык, корова, лошадь, конь, жеребец, боров, верблюд, слон, крепкий как медведь;*

5) «маленький рост»: *маленький как обезьяна, как мышь, букашка, кошка, мелкий как муравей*;

6) «слабость»: *слаб как муха.*

Животные большого роста бывают полезны для людей. Бык, лошадь, конь, верблюд и другие большие животные выступали и выступают как составные части УС именно благодаря своему большому размеру, они ассоциируются со здоровьем и силой; а животные маленького роста – со слабостью. В процессе обучения акцентирование внимания на данный фактор способствует пониманию и правильному употреблению студентами УС с зоонимами.

Таким образом, выбор объектов сравнения для передачи признаков, связанных с силой и здоровьем, а также полнотой находятся в зависимости от роста, размера и веса соответствующих животных. Для описания здоровья, силы полноты в качестве субъектов сравнения часто используют крупных животных. И, наоборот, для описания слабости – животных маленького роста, малого размера или веса.

Особенности частей тела

Каждое животное обладает уникальным строением тела. Одни отличаются острыми зубами, другие известны большим хвостом, третьи обладают красивым голосом или большими глазами и т.д. Подобные особенности строения определяют различия в восприятии этих животных людьми, что нашло отражение в языке в УС. Отметим следующие подобные признаки у зоонимов в УС:

1. УС, характеризующие особенности частей тела человека (облик).

В состав группы входит 5 подгрупп:

1) УС, описывающие **руки и ноги**: *длиннорукие как обезьяна, длинноногие как жираф, аист; длинные ноги как у журавля, длинноногий / голенастый как цапля;*

2) УС, описывающие **уши**: *ушастый как теленок, ушастая как осёл;*

3) УС, описывающие **шеи**: *длинная шея как жирафа, как у коня*;

4) УС, описывающие **зубы**: *крупные как у лошади;*

5) УС, описывающие **глаза**: *круглые как у совы, пучеглазый как жаба, зеленые / желтые как у кошки (о глазах);*

2. УС, описывающие характеристики внешних покровов (волос, шерсти, кожи). В состав группы входит 4 подгруппы:

1) УС, описывающие **волосы**: *курчавый как баран (барашек, овца), всклокоченный (косматый, волосатый, мохнатый) как медведь, мохнатый как паук, завитой как баран;*

2) УС, описывающие **рисунки на теле**: *полосатый как зебра, пятнистый как зебра, леопард*;

3) УС, описывающие **цвет тела**: *белоснежный как овца, серая как мышка, серый как волк, рыжая как лиса, черный как грач, черный как жук,*

4) УС, описывающие **уровень гладкости**: *гладкая как мышь, колючий как ёж, колючий как ежик, колючий как ёрш, ощетиниваться как ёрш, щетинистый как ежик.*

Таким образом, особенности строения тела животных, в частности отдельных частей тела или внешнего покрова (кожи, шерсти и т.д.) играют уникальную роль в формировании УС.

Дополнительные характеристики

Каждое животное отличается не только одним признаком, в ряду случаев у животных выделяется несколько признаков, релевантных для формирования УС. Например, описание запаха человека представлено в словарях следующими единицами: *вонючий как медведь;* змея имеет следующие особенности: *лживая, живучая*, поэтому при описании этих характеристик можно использовать образ змеи и т.п.

Обучение учащихся РКИ употреблению УС с зоонимами – новая область и трудная задача. В качестве попытки обучения в аудитории РКИ овладение знанием коннотации зоонимов – необходимо, в то же время обучающихся должны понимать факторы, которые оказывают влияние на выбор объекта сравнения в УС. Такое понимание способствует успеху учащихся РКИ в использовании УС.

Таким образом, факторы, влияющие на формирование УС следующие: 1) домашние – дикие животные, 2) пол; 3) возраст; 4) рост, размер и вес; 5) знаки на теле:

– домашние или дикие животные оказывают влияние на формирование УС, описывающих физические состояние, черты характера, пользу для людей;

– пол важен при описании поведения, физического состояния и черт характера;

– указание возраста в объекте сравнения служит для усиления признака – основания сравнения УС;

– рост, размер и вес животного влияют на выбор соответствующего объекта сравнения при описании признаков, связанных со здоровьем и силой;

– особенности строения тела животных, в том числе. частей тела и кожного покрова, используются для описания облика человека.

Выделенные факторы оказывают влияние на выбор объектов и основания сравнения. Знание и глубокое понимание учащимися этих факторов способствует более эффективному употреблению УС.

Библиографический список

1. Фоменко Е.Л. Зоонимы и их фраземообразовательный потенциал. *Международный студенческий научный вестник*. 2016; № 5:431 – 432.
2. Михайлова Ю.Н., Чжао И. Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии. *Известия УрФУ*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2016; Т. 18, № 4 (157): 168 – 181.
3. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http:// www.ruscorpora.ru/
5. Рыжкина О.А., Чакыроглу С. Исследование зоонимических метафор в русской и турецкой лингвокультурах (предварительные данные). *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009; Т. 7, Выпуск 2.
6. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б. *Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь*. Москва: Гнозис, 2004; Выпуск 1.

References

1. Fomenko E.L. Zoonimy i ih frazemoobrazovatel'nyj potencial. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2016; № 5:431 – 432.
2. Mihajlova Yu.N., Chzhao I. Kul'turnye konnotacii zoonimov v russkoj i kitajskoj frazeologii. *Izvestiya UrFU*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2016; T. 18, № 4 (157): 168 – 181.
3. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: OAO IG «Progress», 2000.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http:// www.ruscorpora.ru/
5. Ryzhkina O.A., Chakyroglu S. Issledovanie zoonimicheskih metafor v russkoj i tureckoj lingvokul'turah (predvaritel'nye dannye). *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2009; T. 7, Vypusk 2.
6. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B. *Russkoe kul'turnoe prostranstvo. Lingvokul'turologicheskij slovar'*. Moskva: Gnozis, 2004; Vypusk 1.

Статья поступила в редакцию 18.04.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-504-506

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE DISTINCTIVENESS OF HUMOR IN THE NOVEL "LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT" BY O. HENRY. The article analyzes the romantic novel "Little Speck in Garnered Fruit" by the American writer O. Henry. The author of the article considers the system of images, as well as stylistic devices and expressive means that contribute to the creation of a humorous effect in this work. The novel, as a genre of short stories, became widespread in the literature of Americans in the mid-XIX – early XX century. The representatives of the "shot story" were Washington Irving, Edgar Poe, Mark Twain. O. Henry (William Sidney Porter), without breaking the traditions of his predecessors, continues the writing of short stories, giving them an individual style based on irony, comic grotesque and satire. The article also contains other short stories by the author, reflecting the specificity of O. Henry's artistic manner.

Key words: **the novel, O. Henry, poetics, love, dedication, humor, irony, humanity, geniality.**

А.М. Бекеева, *науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ ЮМОРА В НОВЕЛЛЕ О. ГЕНРИ «ПЕРСИКИ»

В статье анализируется приключенческая романтическая новелла американского писателя О. Генри «Персики» («Little Speck in Garnered Fruit»). Автор статьи рассматривает систему образов, а также стилистические приемы и выразительные средства, способствующие созданию юмористического эффекта в данном произведении. Новелла, как жанр короткого рассказа, получила широкое распространение в литературе американцев еще в середине XIX – начала XX века. Представителями «шот стори» были Вашингтон Ирвинг, Эдгар По, Марк Твен. О. Генри (Уильям Сидни Портер), не нарушая традиций предшественников, продолжает писать короткие рассказы, придавая им индивидуальный стиль, основанный на иронии, комическом гротеске и сатире. В статье приведены и другие новеллы автора, отражающие особенности художественной манеры О. Генри.

Ключевые слова: **новелла, О. Генри, поэтика, любовь, самоотверженность, юмор, ирония, человечность, добродушие.**

Новелла имела широкое распространение в Америке в первой половине XIX века. Ее главным оружием, сражающим читателя, считалось эмоциональное воздействие. Некоторые ученые отождествляют литературные понятия «новелла» и «рассказ». Так, исследователь В.П. Скобелев утверждает, что «рассказ (новелла) представляет собой интенсивный тип организации художественного времени и пространства, предполагающий центростремительную собранность действия, в ходе которого осуществляется испытание, проверка героя или вообще какого-либо социально значимого явления с помощью одной или нескольких однородных ситуаций, так что читательское внимание сводится к решающим моментам в жизни действующего лица или явления в целом. Отсюда концентрированность сюжетно-композиционного единства, однолинейность речевого стиля и малый объем как результат этой концентрации» [1, с. 59].

Американский писатель О. Генри в мировой литературе занимает место талантливого мастера короткого рассказа с глубочайшим смыслом. Неожиданные развязки пленили читателей и подарили автору исключительную популярность. Ироничность самых простых жизненных явлений, интерпретированных им, рас-

полагает, внушает доверие, а чтение делает неотрывным. Его новеллам характерны простые, но непредсказуемые финалы. О. Генри тонко пишет о комичном в людях и их действиях. Но юмор его добродушен и не имеет грубого и циничного. В своей статье о его жизни и творчестве И.М. Левидова отмечает, что литературное наследие О. Генри имеет большое значение благодаря социальной критике, занимающей значительное место в новеллистике писателя, хотя и не всегда выступающей открыто. Произведения О. Генри отличаются морально-этическими принципами, которые американский автор порой иронично демонстрирует читателю. Исследователь также обращает внимание на сказочную природу творчества О. Генри, в основе которого лежит «грубая глина повседневной реальности» [2, с. 58]. Искусство писателя она сравнивает с искусством театра кукол, условное по форме, но богатое возможностями в изображении действительности. В статье критика намечен подход к О. Генри как к «тонкому и сложному художнику, обогатившему мировую литературу новыми оригинальными средствами художественной изобразительности» [2, с. 32].

О. Генри творчески использовал поэтику устного народного рассказа, анекдота, пародии, занимательной интриги. Сюжетность – характерная особенность новеллы. В пору, когда господство натурализма в литературе Европы вело к распаду традиционного новеллистического жанра, к разорванности, нечёткости композиции, увлечению подчас излишним психологизмом, писатель придавал сюжетно-фабульной стороне своих произведений серьёзное значение. Его новелла динамична, занимательна, отличается нарастанием драматического конфликта к финалу, чёткой структурой; финальная неожиданность – классическое требование поэтики короткого рассказа – получает у О. Генри многозначительный смысл. Далеко не всегда это счастливая развязка, но всегда неожиданная. Но автор стремился оправдать поступок «правдой характера», где бы персонаж ни действовал. И неожиданный финал был только для читателей, но не для персонажа. В этом – особенность психологизма рассказов О. Генри.

«Персики» («Little Speck in Garnered Fruit») – это приключенческая романтическая новелла, написанная в 1905 году и впервые опубликованная в сборнике «Голос большого города» («The Voice of the City»). С первых же строк О. Генри обращает внимание читателя на интерьер и начинает повествование с описания квартиры новобрачных: «Квартирку украшал новый ковер самого яркого красного цвета, портьеры с фестонами и полдюжины глиняных пивных кружек с оловянными крышками, расставленных в столовой на выступе деревянной панели» [3, с. 317] («There was a flat with the reddest of new carpets, tasselled portieres and six steins with pewter lids arranged on a ledge above the wainscoting of the dining-room» [4]). Погружая читателя в уютную атмосферу, О. Генри передает читателю настроение своих героев: влюбленность, раскованность и легкость в отношениях. Новелла, как и многие другие произведения О. Генри, реалистична, его герои – молодая пара, которые в ожидании ребенка столкнулись с тем, что знакомо миллионам людей, исполнявшим пожелания в счастливые месяцы ожидания пополнения в семье. У девушки нет имени, таким образом автор символизирует ее, позволяет своему читателю «дополнить» этот образ.

Художественная игра слов в предложении: «Она *утопала* в розовых мечтах и в шелку того же оттенка» [3, с. 317] («She *was wrapt* in rosy dreams and a kimono of the same hue» [4]) передает ощущение спокойствия и мечтательности героини. Окруженная заботой и любовью боксера Малыша Мак-Гарри, она озвучила ему свое желание съесть персик. «Любовь – синоним самопожертвования и отречения», – рассуждает сам О. Генри, повествуя рассказ. И вправду, найти персики зимой в Нью-Йорке – некого рода приключение с неизвестной развязкой. Однако желание любимой для Малыша обязательно для исполнения, ведь их любовь не имеет ни сезонных, ни климатических преград.

Остроумие и изобретательность О. Генри в создании концовок новелл поразительны. Еще более удивителен и разнообразен путь, по которому он ведет своего читателя к этой развязке. Отправляя героя на поиски желанных персиков, О. Генри характеризует Малыша как человека серьезного, сентиментального и сметливого: благодаря этим качествам он упорно ищет фрукт у продавца, в ресторане и в центральном магазине. Когда ему предлагают заменить персик на апельсин, герой отвечает на языке боксера: «По условиям матча требуются персики, и замена не допускается» [3, с. 319] («It's a peach proposition right from the ring of the gong» [4]). Во имя «заморского гостинца» (как его называет сама новобрачная, капризно раздумывающая о том, привезет ли ей все-таки любимый персик) Малыш решается на отчаянный и бесстрашный поступок: он помогает капитану «накрыть» игровое заведение Денвера Дика, расположенное в околотке полицейского. Юный боксер, используя профессиональные навыки, лично участвует в облаве притона и побеждает самого хозяина. Персик, который вскоре влюбленный Малыш отвезет своей жене, находился здесь – «один-единственный персик, случайно пощаженный эпикурейскими челюстями любителей азарта. Он тут же был водворен в карман Малыша, и наш неутомимый фуражир пустился со своей добычей в обратный путь» [3, с. 323] («One lone, last peach that had escaped the epicurean jaws of the followers of chance. Into the Kid's pocket it went, and that indefatigable forager departed immediately with his prize» [4]).

В новелле автор поднимает проблему самоотверженной любви; Малыш мысленно сравнивал себя с рыцарями Круглого Стола, возвращавшихся в Камелот после огромного количества опасностей и совершивших немало подвигов во имя своих дам. О. Генри щедро делится своим мнением и с читателями: «Малыш получил приказание от своей дамы и сумел его выполнить. Правда, дело касалось всего только персика, но разве не подвигом было раздобыть среди ночи этот персик в городе, еще скованном февральскими снегами? Она попросила персик; она была его женой; и вот персик лежит у него в кармане, согретый ладонью, которою он придерживал его из страха, как бы не выронить и не потерять» [3, с. 323] («The Kid's lady had commanded him and be had obeyed. True, it was but a peach that she had craved; but it had been no small deed to glean a peach at midnight from that wintry city where yet the February snows lay like iron. She had asked for a peach; she was his bride; in his pocket the peach was warming in his band that held it for fear that it might fall out and be lost» [4]).

Благородная ироничность О. Генри, о которой пишут многие исследователи его творчества, часто выражается во второстепенных действиях героев: главную цель – заполучить персик – Малыш достиг. По дороге домой он заходит в аптеку, чтобы проверить ребра, «все ли они целы». О. Генри вводит диалог между владельцем аптеки и своим героем для того, чтобы показать, скольких усилий стоило боксеру раздобыть южный фрукт в февральский день в то время как его возлюбленная вдруг называет это желание «пустяком» – «цветочек, гранат или **ах да, персик**» («some slight thing» – «a flower, a pomegranate, a – **oh, yes, a peach**»). Она вся в предвкушении и готова восторгаться его отважности и желанию исполнить ее капризы. Гипербола в речи аптекаря – еще один прием от автора, придающий драматизм, эпичность и в то же время комичность произошедшему: «Ребра все целы, – <…> Но вот здесь имеется кровоподтек, судя по которому можно предположить, что Вы свалились с небоскреба «Утюг» и не один раз, а по меньшей мере дважды» [3, с. 324] («It isn't broken», <…> «but you have a bruise there that looks like you'd fallen off the Flatiron twice» [4]). Флэтайрон-билдинг (или так называемый «Утюг») – это двадцатидвухэтажный небоскреб, расположенный на Манхэттене в Нью-Йорке. Такое название небоскреб получил из-за формы вытянутого треугольника, напоминающего утюг.

Юмористический эффект и в то же время сочувствие героическому образу Малыша читатель испытывает, когда вместо ликующей радости новобрачная балованно выдает, что она «охотнее» съела бы апельсин вместо персика. О. Генри не считает необходимым завершать рассказ описанием отчаяния боксера, читатель уже и сам понимает, что Малыш ее любит и обязательно простит. Вместо этого автор восклицает: «Благословенна будь, новобрачная!» («Blest be the bride»).

Согласно фольклорным традициям, Малыш символизирует образ принца, не раз ему была предоставлена возможность купить вместо персиков апельсины, но он преданно следует цели. Таким образом О. Генри передает силу духа и искренность чувств мужчины, его надежность и заботу. Важно отметить, что писатель неспроста начинает и завершает новеллу с описания квартиры: детали интерьера автор экспозиционно соотносит с характером леди и романтическим взаимоотношениям влюбленных. Для О. Генри первостепенны ценности простых людей, чья жизнь наполнена красками обыденных дней. Он удивительно внимателен к деталям, а с его героями читатель мечтает познакомиться в реальной жизни. Яркая речь, богатая тропами и фигурами, является первой отличительной особенностью произведений О. Генри. Юмористическое ядро составляет основу большинства его рассказов, а главным достоинством языкового инструмента американского писателя принято считать его мастерское и неповторимое владение художественно-стилистическими средствами.

Юмор О. Генри чаще всего связан с комическими ситуациями, которые он демонстрирует читателю через пародию и парадокс. Его ирония необыкновенно богата оттенками, стремительна и прихотлива, авторская речь никогда не дает шансов предугадать конец истории. Юмор и ирония тесно переплетены в повествованиях О. Генри, именно здесь раскрывается мастерство пера американского писателя. О. Генри чувствует слово, свою виртуозную изобретательность он проявляет с помощью неожиданных сравнений, метких метафор, олицетворений, литот и гипербол.

Мастерство этого американского писателя с наибольшим блеском и талантом проявляется в создании увлекательных сюжетных конструкций и в поражающих своей неожиданностью концовках. Его излюбленный принцип параболы придает повествованию эффект комического.

К другим примерам юмористического рассказа можно отнести «Роман биржевого маклера» («The Romance of a Busy Broker»), вошедший в сборник «Четыре миллиона» («The Four Million», 1906). Это история биржевого маклера Гари Максуэла, который в рутине рабочих будней, подобно машине («… working like some high-geared, delicate, strong machine»), теряет власть над временем и на какое-то время даже над разумом: «Человек, сидевший за столом, уже перестал быть человеком. Это был занятый по горло нью-йоркский маклер – машина, приводимая в движение колесиками и пружинами» [5] («The machine sitting at that desk was no longer a man; it was a busy New York broker, moved by buzzing wheels and uncoiling springs» [6]).

Иногда за иронией О. Генри скрывается грусть, связанная с тем строем жизни, которая порождает в человеке душевные трудности. Подобные ноты грусти характерны юмору писателей-гуманистов, изображающих одновременно смешные и трагические гримасы жизни. И вот, отвлекшись на секунды от биржевого процесса, он решается сделать предложение стенографистке, чьи глаза «мечтательно поблескивали, щеки напоминали персик в цвету, по счастливому лицу скользили воспоминания», как описывает ее О. Генри вначале своей новеллы. Он поспешно говорит Лесли о том, что ему некогда за ней ухаживать, но все же

испытывает к ней чувства и хочет жениться. Образу героя автор противопоставляет нежный образ мисс Лесли: «Сначала она как будто изумилась, потом из ее удивленных глаз хлынули слезы, а потом она солнечно улыбнулась сквозь слезы и одной рукой нежно обняла маклера за шею» [5] («At first she seemed overcome with amazement; then tears flowed from her wondering eyes; and then she smiled sunnily through them, and one of her arms slid tenderly about the broker's neck» [6]). Момент томления и читательского ожидания наступает мгновенно, но длится недолго. Её ответ – та самая непредсказуемая развязка, которой традиционно придерживается О. Генри: мы неожиданно узнаем о том, что они еще вчера обвенчались. Для усиления экспрессивности писатель использует детали: место и время – это радостное событие, которое биржа «вытеснила» из головы Гарви Максуэла, состоялось накануне в восемь часов в Маленькой церкви за углом.

В приведенной новелле О. Генри все так же демократичен и лоялен к своим героям, как и в рассказе «Персики». Сквозь смех и иронию он поднимает социальные проблемы простых людей, несомненная заслуга писателя заключается в том, что он реалистично описывает будни большого города и место человека и его переживаний в нем. Новеллистика О. Генри жанрово разнообразна: новелла-сатира, новелла-пародия, новелла-гротеск и др. Но не всегда в произведениях О. Генри чувствуется благородный смех. К примеру, в новелле О. Генри «Девушка» («Girl», 1906) высмеивается продажность государственных деятелей Америки. Во многих рассказах он обнажает общественное лицемерие и филистерство: «Эльза в Нью-Йорке» («Elsie in New York», 1905), «Гнусный обманщик» («A Double-dyed Deceiver», 1909), «Как скрывался Черный Билл» («The Hiding of Black Bill», 1908) и др.

На примере новеллы «Персики» мы видим, что характерной особенностью художественной манеры американского писателя выступают юмор, ирония и комический гротеск. Динамичность рассказу придают событийность, использование в речи разговорных сленгов и сравнений, эпитетов, противопоставлений, метафор и др. экспрессивных средств, составляющих основу художественного стиля О. Генри.

М.А. Петровский в своем исследовании «Морфология новеллы» отмечает, что новелла «требует особого, своего специфического сжатого интенсивного сюжета. Чистая форма замкнутого рассказа – это повествование об одном событии...». Особенность композиции новеллы «Персики» – в ее сюжетности. В начале автор нас готовит к возможным приключениям героя, в середине произведения событие, к которому нас готовил О. Генри, свершается (герой находит персик), а в заключительной части происходит то самое завершение рассказа, которое свойственно исключительно О. Генри. «Особенности изложения новеллы в том, что рассказ ведется с большой степенью напряжения. Сюжетное напряжение в момент его наибольшей силы – затянутый узел новеллы; зачин его – завязка, разрешение напряжения – развязка, острый заключительный эффект, технический термин новеллной композиции» [7, с. 117].

В своих рассказах О. Генри никогда не намекает и даже косвенно не предупреждает читателя о задуманном. Тем не менее детали в новеллах неслучайны, и тем самым писатель просит особого внимания к ним. В рассмотренных произведениях его ирония – это настроение и любовь к людям, добродушие и глубокое уважение к человеческим ценностям. Его любимые герои – это люди, сохранившие гуманность, добросовестность и непринужденность. Американский писатель и социалистический деятель XX века Эптон Синклер считал, что для эксплуатируемых масс Нью-Йорка, для кельнеров, гладильщиков шляп и других маленьких людей О. Генри стал любимым писателем, так как знал их жизнь, любил их, и они чувствовали его любовь под маской смеха.

Библиографический список

1. Скобелев В.П. *Поэтика рассказа*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1982.
2. Левидова И.М. О. *Генри. Биобиблиографический очерк*. Москва, 1962.
3. О. Генри *Короли и капуста*: повесть, рассказы. Перевод с английского И. Гуровой, Н. Дарузес, Е. Калашниковой и др. Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2020.
4. О. Генри. *Персики*. Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/little-speck-in-garnered-fruit
5. О. Генри. *Роман биржевого маклера*. Available at: https://o-henry.ru/chetyre-milliona-sbornik-1906/58-roman-birzhevogo-maklera
6. O. Henry. *The Romance of a Busy Broker*. Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/the-romance-of-a-busy-broker
7. *Американская литература со времен возникновения до 1920-х*: в 3 т. Москва, 1963; Т. 2, 3.

References

1. Skobelev V.P. *Po`etika rasskaza*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1982.
2. Levidova I.M. O. *Genri. Biobibliograficheskij ocherk*. Moskva, 1962.
3. O. Genri *Koroli i kapusta*: povest', rasskazy. Perevod s anglijskogo I. Gurovoj, N. Daruzes, E. Kalashnikovoj i dr. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus, 2020.
4. O. Genri. *Persiki.* Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/little-speck-in-garnered-fruit
5. O. Genri. *Roman birzhevogo maklera*. Available at: https://o-henry.ru/chetyre-milliona-sbornik-1906/58-roman-birzhevogo-maklera
6. O. Henry. *The Romance of a Busy Broker*. Available at: https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/the-romance-of-a-busy-broker
7. *Amerikanskaya literatura so vremen vozniknoveniya do 1920-h*: v 3 t. Moskva, 1963; T. 2, 3.

Статья поступила в редакцию 10.05.21

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-506-509

***Vakhterova E.V.**, postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: elena91vahterova@mail.ru*

CONTENT MACROSTRUCTURE OF AN ENGLISH RESEARCH ARTICLE: LINGUISTIC DISCURSIVE FEATURES OF THE INTRODUCTION SECTION. The paper discusses research discourse and the idea of distinguishing it as a separate type of academic discourse is substantiated. The article concentrates on the current problem in the context of intercultural scientific communication. Particular emphasis is given to the research article as a key genre of research discourse. The study aims to identify and describe the linguistic means of implementing the macrostructure of the "Introduction" section in line with genre-discourse analysis. Based on the CARS model, proposed by J. Swales, the author analyses English-language research articles of linguistic journals. As a result of the study, a typical content macrostructure of the "Introduction" section of an English-language linguistic research article, and the main linguistic discursive means of its implementation have been identified and described.

Key words: **research discourse, English-language research linguistic article, macrostructure of "Introduction" section, linguistic discursive means, CARS model.**

***Е.В. Вахтерова**, аспирант, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: elena91vahterova@mail.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МАКРОСТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СТАТЬИ: ЛИНГВОДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗДЕЛА *ВВЕДЕНИЕ*

В данной статье рассматривается исследовательский дискурс и обосновывается идея о выделении его как отдельного типа академического дискурса. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме в контексте межкультурной научной коммуникации. Особое внимание уделено исследовательской статье как ключевому жанру исследовательского дискурса. Целью статьи является выявление и описание языковых средств реализации макроструктуры раздела «Введение» в русле жанрово-дискурсивного анализа. На основе модели CARS, предложенной Дж. Свэйлзом, автором рассматриваются англоязычные исследовательские статьи лингвистических журналов. В результате проведённого исследования выявлена и описана типичная содержательная макроструктура раздела «Введение» англоязычной лингвистической исследовательской статьи, а также перечислены основные лингводискурсивные средства её реализации.

Ключевые слова: **исследовательский дискурс, англоязычная исследовательская лингвистическая статья, макроструктура раздела «Введение», лингводискурсивные средства, модель CARS.**

При осмыслении академического дискурса как способа мышления и коммуникативной практики в сфере науки и образования нельзя не отметить его широкий функциональный диапазон – от использования языка как посредника в преподавательской деятельности до языка научных публикаций. В этом диапазоне мы выделяем исследовательский дискурс, который отражает собственно исследовательскую деятельность как основу любой научной дисциплины и академической коммуникации [1].

Исследовательский дискурс эволюционировал с развитием самой науки. В настоящее время особый статус приобрел его письменный модус, включающий разнообразные жанры научных публикаций, которые превращают научные результаты ученых в тексты исследовательского дискурса. Эта трансформация исследовательского проекта в продукт дискурса, оформленного в виде статьи и доступного международному сообществу, повлияла на деятельность ученых, научный статус которых в большой степени зависит от публикаций в авторитетных рецензируемых англоязычных журналах. Одновременно это обусловило внимание прикладной лингвистики и генристики к структурным и языковым особенностям академического текста. Исследовательская статья (Research Article) является ключевым жанром исследовательского дискурса, так как в полной мере отражает все этапы научной работы. Она существует во всех научных дисциплинах, имеет единую коммуникативную цель и набор общих жанрово-дискурсивных ресурсов, которые могут применять авторы различных областей науки.

Типичные свойства и глубинные содержательные структуры академических жанров, включая научную статью, широко изучались на рубеже 20 – 21 веков [2; 3]. Одним из главных исследователей этой парадигмы стал Дж. Свейлз [4; 5], работы которого в области анализа академических жанров во многом определили наше понимание англоязычного академического письма. Важным жанром академического письма, постоянно находящимся в центре внимания лингвистов, является исследовательская статья. Текст научно-исследовательской статьи изучался в аспекте использования языковых, грамматических средств, таких как время, залог, личные местоимения, а также в аспекте интертекстуальности и способов цитирования [6]. Жанр исследовательской статьи также рассматривался с точки зрения её макроструктуры и дискурсивных особенностей составных частей, таких как «Введение», «Методы», «Результаты» и «Обсуждение» [7; 8].

Особое внимание было уделено разделу «Введение» [9; 4; 5; 3]. Однако, как указывал Свэйлз [3], исследовательские статьи в основном изучались на материале текстов естественнонаучных дисциплин [10], в то время как исследовательские статьи в гуманитарных науках были недостаточно изучены. Настоящая работа выполнена на материале текстов исследовательских лингвистических статей и представляет собой рассмотрение лингводискурсивных аспектов макроструктуры англоязычной исследовательской статьи на материале раздела «Введение».

Понимание макроструктуры англоязычной исследовательской статьи актуально в контексте межкультурной научной коммуникации, особенно для авторов публикаций, для которых английский не является родным. Именно поэтому постижение макроструктуры исследовательской статьи приобретает особую значимость, следовательно, прикладные исследования в этой области актуальны и имеют практическое значение. Объектом нашего исследования является англоязычная исследовательская статья как жанр исследовательского дискурса, а предметом – макроструктура раздела «Введение» англоязычной исследовательской лингвистической статьи. Этот раздел имеет особое значение в структуре исследовательской статьи, поскольку задает ключевые параметры работы, логику описания исследования и мышления автора. Поэтому целью настоящей работы является выявление и описание языковых средств реализации макроструктуры раздела «Введение» в русле жанрово-дискурсивного анализа.

Материалы и методы. Методологический базой исследования стала жанрово-дискурсивная модель Свейлза CARS (Create a Research Space) [5], которая в терминах «ходов» и «шагов» представляет коммуникативно-содержательную организацию текста. Под «ходом» Свейлз подразумевал коммуникативную интенцию автора, транслируемую дискурсивному сообществу посредством типичного содержательного наполнения. Модель Свейлза предлагала три основных хода раздела «Введение», а именно: «Определение пространства для исследования», «Определение ниши исследования», «Заполнение ниши исследования». Каждый ход состоит из одного или нескольких шагов, являющихся более мелкими единицами или конкретными содержательными опциями, реализующими интенцию автора. В качестве русскоязычных названий ходов и шагов использованы переводные аналоги [11].

Материалом исследования послужили 50 англоязычных лингвистических исследовательских статей из журналов «Applied Linguistics» [12] и «Journal of Linguistics» [13] за 2016 – 2020 гг.

Методика исследования базировалась на жанровом и лингводискурсивном анализе текста на основе модели CARS, предложенной Дж. Свейлзом. За основу были взяты следующие параметры анализа:

- жанровый анализ – ходы и шаги в терминах Дж. Свэйлза: 3 риторических хода (Ход 1 – определение пространства для исследования; Ход 2 – определение ниши исследования; Ход 3 – заполнение ниши исследования); наличие / отсутствие шагов;
- лингводискурсивный анализ – языковые средства реализации макроструктуры раздела «Введение» лингвистических исследовательских статей.

Предлагаемая методика позволяет не только определить содержательную макроструктуру исследовательской ЛС, но и выявить ее дискурсивную реализацию на материале современных оригинальных текстов, обнаружить наиболее распространенные языковые средства, используемые англоязычными авторами.

Результаты и обсуждение. Раздел «Введение» является одной из самых трудных для написания частей англоязычной исследовательской статьи. Он включает в себя обоснование значимости исследуемой темы, информационный пробел в доступной литературе, связанной с данной темой, а также разработанные впоследствии цели и гипотезы. Успешность его написания во многом зависит от знания его внутренней организации, то есть содержательной макроструктуры.

Содержательная структура англоязычной исследовательской статьи обычно включает в себя следующие составляющие.

Ход 1. *Определение пространства для исследования*. В линейном развертывании текста это хронологически первый компонент. Здесь вводится проблематика исследования, тема, её важность и актуальность. Данный ход реализуется через несколько следующих шагов.

Шаг 1. *Декларация значимости темы исследования*. Данный шаг типичен для макроструктуры раздела, он указывает на намерение автора убедить читателей в актуальности исследуемой проблематики. Реализуется при помощи таких языковых средств, как наречия (*most likely, more and more, increasingly*), прилагательные (*pervasive, chief, driving, one of the most prominent*) или словосочетания с прилагательным (*especially relevant, indispensable part, top-most position*), а также глагол (*dominate*). В семантике приведенных лексем обычно содержатся компоненты «значимость», «важность», «распространенность» и др., например:

*Metaphors are **pervasive** in political communication .... One area of discourse **especially relevant** to politicians is ..., as the economy is a **driving factor** in a country's prosperity, and thus **critical** to politicians' fates as leaders...* [12].

Шаг 2. *Обобщенное описание темы*. Этот шаг обобщает тему, связанную с состоянием знаний, практикой, исследуемыми явлениями в данной области, предоставляя читателю основную информацию. Для данного шага характерно использование вводных слов и фраз (*furthermore, for instance, for example, thus, such as, indeed, in addition, as far as we know, it's important to note that, it's noteworthy that*), существительных (*a form of, a way of, variety, pattern, item*), а также глаголов (*take place, map, imply, present, mean, is reported, is represented, can be seen*), описывающих ключевые понятия темы. Приведём пример:

*In these **varieties**, FOOT **is represented** by the high back lax vowel /U/ .... **As far as we know**, the only other areas which **report** /U/ for both FOOT and STRUT are some parts of Ireland, **such as** the local **variety** spoken in Dublin and the areas of North-East Wales ..., **such as** Wrexham ... **It is important to note that** the fourth pair listed above ...* [13].

Важно отметить, что если обобщённое описание темы достаточно объемно, то его структурируют, выделяя отдельные подзаголовки, например, Theoretical Background / Theoretical Framework, раскрывающие фундаментальные понятия изучаемого явления и его теоретические предпосылки. Шаг 2 также может сопровождаться конкретными языковыми примерами, иллюстрациями и рисунками.

Шаг 3. *Обзор предыдущих исследований по теме* – неотъемлемый компонент содержательной структуры раздела «Введения» в целом и Хода 1 в частности. Необходимо отметить, что авторы нашего корпуса ЛС обычно выделяют этот шаг отдельным подзаголовком, например, «Literature Review» или «Related Work». Данный шаг реализуется преимущественно при помощи таких языковых средств, как глаголы мыслительной деятельности, например: *debate, mention, agree, suggest, point out, note, present, identify, describe, develop, document, state, observe, argue, propose, show, include, appear, bear witness to, based on*. Использование существительных, обозначающих реферируемые труды и их компоненты, например *study, survey, research, evidence, example, instance, a number of*, также является естественным лингвистическим средством реализации данного шага. Приведём пример:

*This process **has been documented** in a variety of urban and rural communities ... On the other hand, the larger-scale history of many languages **shows** a number of changes ... **Recent studies** of change in progress **have included** a number of examples of such diffusion in the broader history of languages, **as for example**, the spread of consonantal /r/ across the r-less dialects in the Atlas of North American English (Labov, Ash, & Boberg, 2006:ch. 7); Trudgill's (1974) **study of** the lowering of short a across the Brunlanes peninsula in Norway...* [12].

Следующим компонентом содержательной макроструктуры исследовательской статьи является Ход 2. *Определение ниши исследования*. Данный ход в проанализированных нами статьях преимущественно начинается с шага 1В. *Выявление пробела в предыдущих исследованиях*, где авторы указывают на противоречия, недостатки или пробелы в существующих исследованиях. Для данного шага характерно использование таких языковых средств, как слова-связки, со значением контраста или уступки: *however, although, nevertheless, almost, little/less* и лексемы и словосочетания со значением «недостаточности», отрицательные частицы и префиксы: *have not been studied sufficiently, make them difficult to, reveal differences, remain unclear, no published work, less explored*. Приведём пример:

*Letters as a discourse genre have been analyzed in different settings and for different purposes ... **However**, motivation letters in Spanish **have not been studied***

***sufficiently**. Their special status as an occluded genre in the academy **makes them difficult to** categorize and describe...* [13].

Следующим компонентом является шаг 1С. *Формулирование вопроса (вопросов) или гипотезы*. Данный шаг реализуется при помощи таких языковых средств, как словосочетание *research question (RQ)*, глагол, вводящий вопрос (*ask, lead to, propose, understand, have to know, focus*) и вводное слово *thus*, а также *whether* для косвенного вопроса. Приведём примеры:

*...**Thus**, in line with current research ..., we **ask** our first **research question (RQ1)**: How does attention to the topic of trade vary over time?*

*...**Thus**, we find that the use and popularity of specific metaphors may change over time, **leading to RQ2**: How does the use of specific trade metaphors vary over time?*

*...**Thus**, we **propose RQ3**. How does the meaning of trade metaphors change?* [12].

*The architectural **question** on which we **focus** our investigation is **whether** the grammar allows language-specific statements to be made at the level of the lexicon, as was assumed in early generative phonology, or **whether** such statements are prohibited, as is commonly assumed within more recent work...* [13].

Из вышеприведённых примеров видно, что в ЛС формат вопроса может быть прямым, четко распознаваемым благодаря использованию вопросительного слова («*How does ...*?»), или косвенным и встроенным в структуру утверждения («*The architectural question ... is whether ...*»).

Следующий компонент – это Шаг 1D. *Продолжение традиции в исследовании*. Этот компонент содержательной макроструктуры текста отражает современную исследовательскую парадигму и место в ней настоящего исследования. Для данного шага характерно использование таких выражений, как as a *follow-up to a prior study, bearing this in mind, following ..., in spirit of*. Приведём пример:

***As a follow-up to a prior study** that looked at learners' language output (Sadler & Dooly, 2013), this article provides...* [12].

Третьим обязательным компонентом содержательной макроструктуры исследовательской статьи является Ход 3. *Заполнение ниши исследования*. Этот ход предлагает опции из Шага 1А. *Формулирование цели исследования*, при котором происходит эксплицитное выражение цели или шага 1В. *Анонс собственного исследования*. Данные шаги реализуются при помощи таких языковых средств, как существительные со значением «цель» например, *goal, aim, purpose* и глаголы, ее конкретизирующие, например *seek, explore, focus on, present, examine, attempt, test, measure*. Приведём примеры:

***The goal is to explore** whether problems of understanding are less prone to occur between ELF partners than, for example, in university contexts...* (шаг 1А).

***The current study focuses on** the most stabilized stage of ELF contact, that of the intimate, long-term relationship, where it can be expected that contextualization cues and conversation conventions have settled...* (шаг 1В) [12].

Наш анализ показал, что содержательная структура ЛС (раздел «Введение») не содержит шаг 1А. *Формулирование противоположного утверждения* (Ход 2). Также в ЛС (раздел «Введение») при реализации Хода 3 обычно отсутствует Шаг 2. *Анонс основных результатов* и Шаг 3. *Описание структуры статьи*. Кроме того, мы отмечаем, что остальные шаги каждого из трех ходов жанрово-дискурсивной модели Свейлза могут развертываться в иной линейной последовательности и в разных сочетаниях.

Таким образом, в настоящей работе была рассмотрена содержательная макроструктура исследовательской статьи (раздел «Введение») как ключевого жанра исследовательского дискурса. Проведенный лингводискурсивный анализ англоязычных лингвистических исследовательских статей позволил выявить особенности макроструктуры раздела «Введение».

Типичная содержательная макроструктура раздела «Введение» ЛС состоит из следующих ходов и шагов:

Ход 1. Определение пространства для исследования: Шаг 1, Шаг 2, Шаг 3;

Ход 2. Определение ниши исследования: Шаг 1В, Шаг 1С, Шаг 1D;

Ход 3. Заполнение ниши исследования: Шаг 1А, Шаг 1В.

Основными лингвистическими средствами реализации Хода 1 являются:

- наречия, прилагательные или словосочетания с прилагательным, а также глаголы, описывающие рассматриваемую тему как актуальную, важную, востребованную, требующую изучения (*most likely, increasingly, pervasive, the most prominent, especially relevant, top-most position, dominate*), – Шаг 1;
- вводные слова и фразы, существительные, а также глаголы, описывающие ключевые понятия, связанные с состоянием знаний, практикой, исследуемыми явлениями в данной области (*furthermore, it's noteworthy that, a form of, item, take place, can be seen*), – Шаг 2;
- глаголы и существительные, описывающие предыдущие исследования (*debate, based on, study, a number of*), – Шаг 3.

Типичными лингводискурсивными средствами реализации Хода 2 являются:

- наречия, союзы, словосочетания, указывающие на проблемы или выявляющие пробелы в предыдущих исследованиях (*however, little/less, have not been studied sufficiently, less explored*), – Шаг 1В;
- словосочетание research question, глаголы и вводные слова, формулирующие вопрос или гипотезу (*ask, focus, thus, whether*), – Шаг 1С;
- устойчивые выражения (*as a follow-up to a prior study, in spirit of*), указывающие на преемственность в исследовании, – Шаг 1D.

Конвенциональными лингвистическими средствами реализации Хода 3 являются:

- существительные и глаголы, прямо (Шаг 1А) или косвенно (шаг 1В) указывающие на цель исследования (*goal, article, aim, measure*).

Наш корпус продемонстрировал, что англоязычная лингвистическая исследовательская статья не полностью реализует макроструктуру раздела «Введение» согласно модели CARS, а именно в Ходе 2 опущен Шаг 1А, а в Ходе 3– Шаги 2 и 3. Эти особенности реализации содержательной макроструктуры могут быть обусловлены дисциплинарной спецификой лингвистических исследовательских статей, а также динамикой самого жанра. В обоих случаях требуются дальнейшие динамические исследования на более обширных корпусах, которые смогут подтвердить или опровергнуть данные объяснения. Результаты же настоящего исследования имеют очевидное прикладное значение в аспекте межкультурного академического сотрудничества и международных публикаций, основным языком которых является английский.

Библиографический список

1. Вахтерова Е.В., Борискина О.О., Стеблецова А.О. Исследовательский дискурс: жанровые универсалии и дисциплинарная специфика научных статей. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 3: 69 – 78.
2. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context.* London and New York: Continuum, 2009.
3. Swales John. *Research Genres: Exploration and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
4. Swales John. *Aspects of Article Introductions.* Birmingham, UK: Aston University, 1981.
5. Swales John. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990: 137 – 166.
6. Pho Phuong D. Linguistic Realizations of Rhetorical Structure: A Corpus-based Study of Research Article Abstracts and Introductions in Applied Linguistics and Educational Technology. *Language and Computers 71*. 2010: 135 – 152.
7. Bruce Ian. Results Sections in Sociology and Organic Chemistry Articles: A Genre Analysis. *English for Specific Purposes 28*. 2009: 105 – 124.
8. Yang Ruying and Desmond Allison. Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes 22*. 2003: 365 – 385.
9. Hirano E. Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes 28*. 2009: 240 – 250.
10. Kanoksilapatham B. Rhetorical Moves in Biochemistry Research Articles. In *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007: 73 – 120.
11. Стеблецова А.О. Академический дискурс в западных исследованиях на рубеже XX – XXI вв.: эволюция направлений и концепций. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2020; Т. 19, № 5: 5 – 13.
12. *Applied Linguistics.* Available at: https://academic.oup.com/applij
13. *Journal of Linguistics*. Available at: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics

References

1. Vahterova E.V., Boriskina O.O., Steblecova A.O. Issledovatel'skij diskurs: zhanrovye universalii i disciplinarnaya specifika nauchnyh statej. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 3: 69 – 78.
2. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context.* London and New York: Continuum, 2009.
3. Swales John. *Research Genres: Exploration and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
4. Swales John. *Aspects of Article Introductions.* Birmingham, UK: Aston University, 1981.
5. Swales John. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990: 137 – 166.
6. Pho Phuong D. Linguistic Realizations of Rhetorical Structure: A Corpus-based Study of Research Article Abstracts and Introductions in Applied Linguistics and Educational Technology. *Language and Computers 71*. 2010: 135 – 152.
7. Bruce Ian. Results Sections in Sociology and Organic Chemistry Articles: A Genre Analysis. *English for Specific Purposes 28*. 2009: 105 – 124.
8. Yang Ruying and Desmond Allison. Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes 22*. 2003: 365 – 385.
9. Hirano E. Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes 28*. 2009: 240 – 250.

10. Kanoksilapatham B. Rhetorical Moves in Biochemistry Research Articles. In *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007: 73 – 120.
11. Steblecova A.O. Akademicheskij diskurs v zapadnyh issledovaniyah na rubezhe XX – XXI vv.: `evolyuciya napravlenij i koncepcij. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2020; T. 19, № 5: 5 – 13.
12. *Applied Linguistics*. Available at: https://academic.oup.com/applij
13. *Journal of Linguistics*. Available at: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-509-511

Huseynova M.K., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: pms.guseynovam@mail.ru*

VARIABILITY OF AVAR PERSONAL NAMES IN COMPARISON WITH RUSSIAN AND ENGLISH NAMES. The article is dedicated to variability of Avar personal names in comparison with Russian and English personal names. The study shows the versatility of the phenomenon of the variability of anthroponyms in the studied languages. At the same time, different languages have different degrees of formation of variant forms of names. Among the languages that the researcher compares, the Russian language has greater possibilities for variability, than English. The Russian anthroponymicon has an extensive system of means that contribute to the emergence of variant names. As for the Avar anthroponymic system, in it the variant names are a late phenomenon, which emphasizes the conservativeness of the Avar namenik. Brief versions of Avar names do not contain those emotionally evaluated connotations that are characteristic of Russian names, so it is difficult for the speaker of the Avar language to understand the emotivity of numerous variants of Russian hypocoristic and qualitative names. The emotional color of the truncated variants of names can be completely different, and it is very difficult for speakers of Avar and English to determine it by the form of the derivative. Truncated versions of Avar names are socially fixed: they are used only in relation to children and young people and are extremely rare.

Key words: **variability, variant names, languages of various typologies, Russian, English, Avar.**

М.К. Гусейнова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: pms.guseynovam@mail.ru*

ВАРИАНТНОСТЬ АВАРСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМИ И АНГЛИЙСКИМИ ИМЕНАМИ

Статья посвящена изучению вариантности аварских личных имен в сопоставлении с русскими и английскими личными именами. Исследование показало универсальность явления вариантности антропонимов в исследуемых разносистемных языках. В то же время разные языки обладают разной степенью образования вариантных форм имен. Из сопоставляемых нами языков наибольшими возможностями к вариантности обладает русский язык, затем – английский. Русский антропонимикон характеризуется разветвленной системой средств, способствующих появлению вариантных имен. Что же касается аварской антропонимической системы, в ней вариантность имен является поздним явлением, что подчеркивает консервативность аварского именника. Краткие варианты аварских имен не содержат тех эмоционально-оценочных коннотаций, которые свойственны русским именам, поэтому носителю аварского языка трудно понять эмотивность многочисленных вариантов русских гипокористических и квалитативных имен. Эмоциональная окраска усеченных вариантов имен может быть совершенно разной, и определить ее по форме деривата носителям аварского и английского языков весьма сложно. Усеченные варианты аварских имен имеют социальную закрепленность: они используются только в отношении к детям и молодым людям и исключительно редко.

Ключевые слова: **вариантность, вариантные имена, языки разных типологий, русский язык, английский язык, аварский язык.**

Актуальность исследования определяется не только отсутствием специальных научных изысканий, раскрывающих общие и этноспецифические особенности варьирования аварских имен, но и необходимостью систематизации имеющихся вариантов личных имен на разных языковых уровнях для более глубокого понимания антропонимической системы аварского языка, а также необходимостью выявления динамики варьирования антропонимов в языках разных систем.

Цель исследования – на основе накопленных в современной лингвистике теоретических сведений представить сопоставительное описание варьирования аварских личных имен.

Задачи исследования – выявить возможные разновидности варьирования аварских имен, установить пути и особенности появления антропонимических вариантов; определить общее и национально-специфическое в варьировании имен в сопоставляемых языках.

Основными *методами* исследования являются структурно-системный и сопоставительный. В рамках описательного метода использованы приемы наблюдения, интерпретации, классификации и систематики вариантных форм имен в сопоставляемых языках.

Новизна исследования заключается в том, что сопоставительное исследование вариантов личных имен впервые проводится на конкретном языковом материале аварского языка, выявлена и уточнена специфика варьирования личных имен в аварском антропонимиконе, определены закономерности появления и существования вариантов имен, их национально-специфические и общие особенности.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в разработку общей теории языкового варьирования личных имен в языках различных типологий.

Практическая ценность заключается в том, что положения, выводы и материалы могут быть использованы в качестве вспомогательного источника при сравнительном изучении имен собственных на материалах дагестанских и кавказских языков, результаты исследования могут быть полезны при чтении курсов по антропонимике и лингвокультурологии.

Проблема вариантности антропонимических единиц, причины ее возникновения исследованы в работах А.Р. Махмудова [1], Л.Е. Белей [2], И.А. Воронова и Е.Е. Андрианова [3], П.А. Лековой [4], З.А. Шамхаловой [5] и др. авторов. Однако сопоставительных исследований, объясняющих пути возникновения вариантности аварских имен, общее и национально-специфическое в особенностях образования разных вариантов имен, в сопоставительном плане пока еще нет.

В процессе общения личные имена реализуются в виде конкретных вариантов. Русская антропонимическая система является одной из самых богатых гипокористическими и квалитативными именами. Нельзя не согласиться с А. Вежбицкой, которая считает, что англичанину весьма трудно представить многообразие производных вариантов русских имен [6, с. 107]. Характерным признаком английских антропонимов является их относительная устойчивость в пределах функционального стиля» [7, с. 44]. В русском языке по отношению к одному и тому же лицу могут быть использованы разные варианты личных имен с разной оценочной коннотацией: *Алексей, Алёша, Алешенька, Лёша* и др. В английском языке за человеком закрепляется преимущественно одна форма имени. В аварском языке за носителем имени до последнего времени закреплялось также только одна форма личного имени. Под влиянием русского языка в аварском именнике появились некоторые гипокористические формы имен, которые привели к появлению в антропонимической системе этого языка вариантных имен. Таких имен в аварском антропонимиконе не так много. Поэтому аварцу, как и англичанину, трудно понять разветвленную систему гипокористических и квалитативных имен в русской антропонимике. Даже если англичанин или аварец и поймут, что *Миша, Мишуля, Мишутка, Михайлушка, Михай* являются вариантами одного и того же полного имени *Михаил*, однако эмоционально-оценочные значения этих имен останутся для них непонятными. В антропонимической системе аварского языка встречаются похожие варианты имен, например, *Абдурахман – Адуман – Адукъ – Адухl,* но они не являются носителями той богатой коннотативной оценки, которая заложена в русских вариантах квалитативных личных имен.

Поскольку аварская антропонимика основана на фонетическом принципе, в ней более тесно связаны между собой фонетический и графический виды варьирования. Фонетическое варьирование часто с течением времени превращается в

графическое варьирование, когда фонетический вариант имени переносится на орфографический вариант.

Орфографическое варьирование имен является характерной особенностью многих языков. Антропонимиконы аварского, русского и английского языков имеют разветвленную систему орфографического варьирования личных имен: *Данизль – Даниель*, *Камила – Камилла*, *Alexander – Aleksander – Alexsandar – Alexxander – Alixander*; *Kayleen – Kaylene* [8, с. 86]; *Алибей – Алибег – Алибек.*

Основными процессами, которые приводят к появлению орфографических вариантов имен в сопоставляемых языках, являются:

а) аферезис (утрата начального звука или начальной части исходного имени): *Ness < Agnes, Топу < Anthony*; *Лена < Елена; Мила < Людмила;*

б) синкопа (утрата звука или звуков с середины исходного имени): *Austin < Augustin, Aline < Adeline*; *Ангена < Ангелина, Таня < Татьяна;* авар. *Мисат < Миясат; Патu < Патимат;*

б) апокопа (утрата конечного звука или конца исходного имени): *Alec < Alexander, Alf < Alfred; Зина < Зинаида, Hата < Наталия;* авар. *Мута < Мутаил, Сапу < Сапура* и др. [9, с. 9].

Эти процессы по-разному происходят в антропонимических системах сопоставляемых языков. Аферезис не встречается в аварских личных именах, а синкопа – очень редко. По сравнению с другими процессами редко встречаются в русском антропонимиконе синкопированные усечения [10, с. 104].

Еще одной специфической особенностью русских деминутивных форм является образование их одновременным сочетанием апокопы и аферезиса: *Фрося < Ефросинья, Толя < Анатолий, Моня < Соломония* и т.д. [10, с. 104].

В английском языке в отличие от русского языка сильно размыта грань между сокращенно-уменьшительными формами и полной формой антропонима [11, с. 139]. Что касается аварского антропонимикона, в нем краткая форма имени не содержит той эмоциональной коннотации, которая свойственна русским именам. Кроме того, аварские краткие имена имеют социальную закрепленность: они используются в отношении к детям и молодым людям и исключительно редко.

Утрате частей исходного имени аварский язык противопоставляет добавление или утрату звуков. Кроме того, утрата частей имени в русском и английском языках связана с эмоционально-оценочной коннотацией, тогда как в аварском языке утрата части имени не придает имени квалитативных значений. Усечение или утрата частей имени в аварском языке создает разговорные формы личных имен.

Фонетическое и графическое варьирование – процесс, характерный для английского языка с древнейших времен. Так, в современном английском антропонимиконе встречаются англосаксонские мужские антропонимы, которые изменили свой фонетико-графический вид: *Cuthbert < Cuthbeorht, Edith < Eadgyth, Edward < Eadweard* [12, с. 50]. В аварском именнике тоже можно обнаружить старинные имена, которые в современном языке изменили свои фонетические и графические формы, например, *Месед – Амесед – Меседу* («золото»).

В современном английском именнике Т.А. Сапронова отмечает 35 графических вариантов мужского имени *Jaiden* и 13 графических вариантов женского личного имени *Abigail* [13, с. 71]. В аварской антропонимической системе такого многообразия графических вариантов личных имен нет. Объясняется это тем, что правописание личных имен в аварском языке строго подчиняется установленным орфографическим нормам. В сложных аварских именах часто встречается заимствованный из тюркских языков антропокомпонент *бек* («вождь; господин»). Этот антропокомпонент создал в аварском антропонимиконе три разных фонетико-орфографических варианта каждого сложного имени, в котором он используется: *Алибег – Алибек – Алибей; Арсланбег – Арсланбек – Арсланбей.* В орфографической системе личных имен аварцев принят первый вариант.

В аварском именнике среди мусульманских имен много антропонимов с компонентом *-уллагь//упла* («Аллах»), заимствованным из арабского языка. Сам антропокомпонент не выступает в функции самостоятельного имени. В результате усечения антропокомпонента в аварских личных именах образовались фонетико-орфографические варианты: *Абдуллагь > Абдулла > Абдул, Каримуллагь > Каримулла > Карим.* Из трех вариантов аварских личных имен словари предпочтение отдают формам *Абдулла* и *Каримулла*.

Мы не можем согласиться с мнением З.А. Шамхаловой, которая считает, что антропоним *Бигиш(и)* является вариантом имени *Бига*, образованного от *биг* с добавлением на конце *-а* [5, с. 75]. *Бигиш(и)* не имеет отношения к антропокомпоненту *бек, бег, бей*. Это имя образовано при помощи другого, заимствованного также из тюркских языков антропокомпонента *бий* («князь; княжеский»). Имя *Бигиш(и)* является сложным именем, состоящим из антропокомпонента *бий (*«князь; княжеский») и онима *гиши* («мужчина»), заимствованного из тюркских языков, скорее всего, из кумыкского языка.

Древнееврейское *Ибрагим* как заимствованное имя встречается во многих языках мира. В западноевропейских языках оно имеет следующие варианты: анг. *Abraham*, лат. *Abrahamus*, франц. *Abraham*, ит. *Abrahamo*, исп. *Abrahan*, нем. *Abraham.* В английском антропонимиконе наряду с полными формами *Abraham, Abram* распространены и уменьшительные варианты – *Ab (Эб), Abe, Abbey, Abbi, Abbie, Abby, Abi, Bram*. В русской лингвокультуре встречаются и народные варианты данного имени – *Абрам, Аврам, Абрамий*, *Авраам, Еврам, Обрам*. В немецкой антропонимической системе представлены наряду с полными (*Abraham, Abram*) и квалитативные варианты – *Abi, Braham, Bram*.

В именниках народов Северного Кавказа Имя *Ибрагим* является одним из распространенных. По данным «Сводного словаря личных имен народов Северного Кавказа» [14], это имя встречается в абазинском, абхазском, адыгском, ингушском, чеченском, осетинском, карачаево-балкарском и во всех языках народов Дагестана. Однако необходимо отметить, что имя *Ибрагим* в антропонимике северокавказских народов имеет немного вариантов по сравнению с *Abraham* и *Абрам* в западноевропейских и русском языках. В кумыкском антропонимиконе среди старинных имен мы обнаружили варианты *Ибракъ* (*Ибрак*) и *Ибраш.* В аварском, лезгинском и табасаранском именниках кроме основного варианта встречается только вариант *Ибрам*. В лезгинском и табасаранском языках этот сокращенный вариант встречается в сложном имени *Ибрамхалил.* Осетинский вариант *Ибра* у других народов Северного Кавказа не обнаружен. Только в кайтакском диалекте даргинского языка мы обнаружили вариант *Иби*. Таким образом, одно и то же имя, заимствованное из одного источника в разных языках, имеет разное количество вариантов и может выступать в роли инварианта целой группы новых имен, независимо функционирующих в нескольких антропонимиконах.

Если говорить о продуктивности орфографической вариантности в антропонимических системах сопоставляемых языков, русский антропонимикон обладает многообразием способов образования орфографических вариантов имен.

Продуктивность орфографической вариантности русских имен, связанных с геминированным написанием гласных и согласных, была отмечена в середине XX века: *Лариса – Ларисса, Данил – Даниил.* Геминирование согласных как способ образования орфографических вариантов личных имен характерно и для английского языка, например, ср.: *Tiana – Tianna*; *Jazmine – Jazzmine, Abigail – Abbigail*. Очень редко геминирование встречается и в аварском именнике: *Шайма – Шаймат – Шаймаат, Мачча – Мачав – Маччалав.*

Специфической особенностью образования вариантных имен в русской антропонимической системе является то, что к орфографическим вариантам относятся заимствованные женские имена типа *Белла / Бэлла, Нелли / Нэлли* с разным написанием ударных гласных.

Основную часть русских орфографических вариантов составляют так называемые имена, которые отражают фонетический процесс аканья в именах людей: *Аксана – Оксана, Алеся – Олеся, Алимпий – Олимпий*.

Названные способы образования вариантных форм имен – использование открытого и закрытого [э], аканья – в аварской лингвокультуре не представлены.

В исследуемых антропонимических культурах кроме названных встречаются еще и другие типы варьирования имен. Фонематические варианты варьирования имен свойственны антропонимическим системам всех сопоставляемых языков: *Наталия – Наталья, София – Софья, Арсений – Арсентий*; *Liza* – [lɪːzə], [laɪzə] и [lɪːsə] [12, с. 23]; *Бараат – Барат, Зумрат – Зумурат – Зумурут.* В русской и английской антропонимических системах фонематические варианты личных имен встречаются значительно чаще, чем в аварской системе имен.

Фонематические варианты личных имен в аварском и русском языках образуются чаще всего в результате эпентезы. Эпентеза может быть:

а) в инициальной позиции слова: *Мух1яммад – Амух1яммад, Муслим – Амуслим, Месед – Амесед*; *Ерасим – Герасим*;

б) в середине слова: *Музар – Музгар*, *Саид – Сагид*, *Арсений – Арсентий;*

в) в конце слова: *Ада – Адав*, *Иба – Ибач*; *Ахилла – Ахилл.*

В аварском именнике сравнительно редко встречаются варианты имен, отличающиеся только одним звуком в пределах одной морфемы: *Айша – Эйша*, *Алим – Илим, Осман – Асман*, *Аман – Иман*. В русском антропонимиконе значительно больше, чем в аварском, личных имен, отличающихся одним звуком в пределах одной морфемы: *Авдей – Овдей; Аким – Еким; Агриппина – Ограппина, Ирина – Орина – Арина* и др. Таких вариантов в «Материалах для словаря вариантов русских личных имен» П.Т. Поротникова мы обнаружили более ста [15].

К фонематическим вариантам относятся канонические женские имена, оканчивающиеся на *–ия,* и народные формы таких имен на *-ья*: *Наталия / Наталья, София / Софья, Мария / Марья*. Из этих имен народные варианты более продуктивны. Аварский антропонимикон не фиксирует канонических и народных вариантов личных имен.

Морфологическое варьирование полных форм антропонимов и их дериватов – явление, характерное для всех сопоставляемых антропонимических систем: *Арсений – Арсен, Roland – Roly, Rowley, Rollo, Rolande, Orlando; Месед – Меседи – Меседу*. Однако в английском языке в количественном отношении морфологических вариантов представлено значительно больше, чем в других сопоставляемых языках.

Иногда как в мужских, так и в женских личных именах варьированию подвергается формант, являющийся показателем рода. Так, в английских именах формант женского рода *-ie* варьирует с формантом манту *-y,* являющемся показателем мужского рода: мужских имен, например: *Sandy* (муж., жен.) / *Sandie* (жен.) < *Alexander* (муж.)/ *Alexandra* (жен.) и т.д. [16, с. 70]. Подобные варианты имен можно обнаружить и в аварском именнике. Так, в именах, заимствованных из арабского языка, нулевой формант является показателем класса мужских, а

формант *-а* – показателем класса женских имен: *Салим* (муж) – *Салима* (жен), *Амин* (муж.) – *Амина* (жен.), *Муслим* (муж.) – *Муслима* (жен.) и др.

Нуждаются в специальном разъяснении варианты женских имен, заимствованных из арабского языка. Несмотря на то, что аварский язык относится к языкам с «умеренным» использованием вариантов имен, тем не менее в последние годы стали распространяться усеченные варианты личных имен, заимствованные из арабского языка. Двойное сокращение имени наблюдается в именах арабского происхождения на *-ат*, *-ят*. Ср.: *Маржанат – Маржана – Маржан, Алжанат – Алжана – Алжан, Сакинат – Сакина – Саки, Гулжанат – Гульжана – Гульжан* и др.

В русском и аварском языках в результате выпадения конечного слога также образуются морфологические варианты имен: *Василий – Василь, Артемий – Артём, Арсений – Арсен; Мутаил – Мута, Нуричу – Нури*.

Некоторым языкам, например, русскому языку, свойственны как разговорные, так и книжные варианты антропонимических единиц: *Гавриилъ* (кн.) – *Гаврилъ* (разг.), *Давидъ* (кн.) – *Давыдъ* (разг.), *Димитрий* (кн.) – *Дмитрий* (разг.). Встречаются личные имена с вариативностью не только в области гласных, отражающих их принадлежность к книжному или разговорному стилю речи, но и в области согласных звуков: *Авксентий* (кн.) – *Аксентий* (разг.), *Авраамъ* (кн.) – *Абрамъ* (разг.), *Амвросий* (кн.) – *Абросимъ* (разг.). Стилистика аварского языка не развита, поэтому в антропонимиконе аварцев стилистически маркированные варианты имен не зафиксированы.

Варианты имен могут образоваться в результате влияния территориальных диалектов. Так, «под влиянием окающего диалекта Сибири в устной речи начальный гласный ***а*** канонического полного имени переходит в ***о***: *Авдий – Овдий, Аверкий – Оверкий, Агафонъ – Огафон*» [17]. Диалектные варианты имен можно обнаружить и в аварском языке. Так, женское личное имя *Гулжан* в андалальском диалекте имеет вариант *Гуржан*. Личные женские имена арабского происхождения *Муслимат* и *Хадижат* в том же андалальском диалекте имеют варианты *Муслимт* и *Хадижт*.

В английском антропонимиконе фамилии тоже могут иметь орфографические варианты. По данным «Системы личных имён у народов мира» «из двух вариантов одной фамилии типа *La Forge – Lafarge* используют обычно вариант, состоящий из двух слов, т.е. *La Forg* [18, с. 27]. В аварской антропонимической культуре до установления правил правописания фамилий также встречались их разные варианты, например, *Магомедсултанов* и *Магомед-Султанов.* После утверждения норм правописания заимствованных фамилий используется вариант со слитным написанием. Раздельное написание фамилий сейчас встречается очень редко.

Исследование показало универсальность явления вариантности антропонимов в исследуемых разносистемных языках. В то же время разные языки обладают разными возможностями образования вариантных форм имен. Вариантность имен больше всего свойственна русской антропонимической системе, затем – английской. Русский антропонимикон обладает разветвленной системой средств, способствующих появлению вариантных имен. Что же касается аварской антропонимической системы, в ней вариантность имен является поздним явлением, что позволяет говорить о ее «умеренном» характере.

По-разному представлены в сопоставляемых языках основные процессы, способствующие появлению орфографических вариантов имен. Аферезис чаще встречается в английской антропонимической системе, он не характерен для аварской системы имен. Редко встречаются в русском и аварском антропонимиконах синкопированные усечения. Русские деминутивные формы могут образоваться одновременным использованием двух процессов – апокопы и аферезиса.

Образование усеченных вариантов имен в русском и английском языках связано с эмоционально-оценочной коннотацией, тогда как в аварском языке усеченные имена не имеют квалитативных значений. Кроме того, усеченные формы аварских имен имеют социальную закрепленность: они используются в отношении к детям и молодым людям и исключительно редко.

В аварской антропонимической системе, в отличие от русской и английской, нет стилистически маркированных вариантов личных имен.

Библиографический список

1. Махмудов А.Р. *Фонетические основы передачи азербайджанских имен собственных на русском языке и русских имен собственных на азербайджанском языке*. Баку: Азернешр, 1973.
2. Белей Л.Е. *Вариантность антропонимов на разных уровнях украинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ужгород, 1986.
3. Воронова И.А., Андрианова Е.Е. *Фонетическая и графическая адаптация английских антропонимов в русском языке XVIII в.* Донецк, 1991.
4. Лекова П.А. Способы передачи аварских антропонимов в русском тексте. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
5. Шамхалова З.А. *Источники формирования и структурно-семантическая характеристика антропонимической системы аварского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
6. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1996.
7. Ермолович Д.И. *Имена собственные на стыке языков и культур*. Москва, 2001.
8. King L., King G. Brilliant Baby Names: how to choose a name that you and your child will love for life. *Edinburgh: Pearson Education Limited*, 2009.
9. Рыбакин А.И. *Словарь английских фамилий*. Москва, 2000.
10. Карпенко А.Ю. Деминутивное антропонимическое словообразование (на материале русских говоров юга Украины). *Вопросы ономастики*. Собственные имена в системе языка. Свердловск: УрГУ; Выпуск 14: 99 – 110.
11. Воронцова И.И., Чаплин С.Г. Особенности образования антропонимов (сравнительный анализ русской и английской традиций). *Новый филологический вестник*. 2014; № 3 (30): 136 – 144.
12. Ковалева М.С. *Английские антропонимы и их лексикографическое представление*. Диссертация *... кандидата филологических наук. Самара, 2015.*
13. Сапронова Т.А. *Современный американский именник: особенности функционирования и имянаречения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2012.
14. *Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа*. Москва: Флинта: Наука, 2012.
15. Поротников П.Т. Материалы для словаря вариантов русских личных имен. *Вопросы ономастики*. Свердловск: УрГУ, 1979, № 13: 5 – 28.
16. Гарагуля С.И. Вариативность английских личных имен в плане выражения. *Научные ведомости*. Серия: Гуманитарные науки. 2010; № 12 (83), Выпуск 6: 69 – 75.
17. Картышкина В.М. *Антропонимия г. Тобольска XVIII в. (по данным памятников государственного архива)*. Available at: https://docplayer.ru/59266856-Anthroponyms-tobolsk-XVIII-century-according-to-the-monuments-of-national-archives.html
18. *Системы личных имен у народов мира*. Москва: Наука, 1989.

References

1. Mahmudov A.R. *Foneticheskie osnovy peredachi azerbajdzhanskih imen sobstvennyh na russkom yazyke i russkih imen sobstvennyh na azerbajdzhanskom yazyke*. Baku: Azerneshr, 1973.
2. Belej L.E. *Variantnost' antroponimov na raznyh urovnyah ukrainskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Uzhgorod, 1986.
3. Voronova I.A., Andrianova E.E. *Foneticheskaya i graficheskaya adaptaciya anglijskih antroponimov v russkom yazyke XVIII v*. Doneck, 1991.
4. Lekova P.A. Sposoby peredachi avarskih antroponimov v russkom tekste. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2002.
5. Shamhalova Z.A. *Istochniki formirovaniya i strukturno-semanticheskaya harakteristika antroponimicheskoj sistemy avarskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
6. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
7. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur*. Moskva, 2001.
8. King L., King G. Brilliant Baby Names: how to choose a name that you and your child will love for life. *Edinburgh: Pearson Education Limited*, 2009.
9. Rybakin A.I. *Slovar' anglijskih familij*. Moskva, 2000.
10. Karpenko A.Yu. Deminutivnoe antroponimicheskoe slovoobrazovanie (na materiale russkih govorov yuga Ukrainy). *Voprosy onomastiki*. Sobstvennye imena v sisteme yazyka. Sverdlovsk: UrGU; Vypusk 14: 99 – 110.
11. Voroncova I.I., Chaplin S.G. Osobennosti obrazovaniya antroponimov (sravnitel'nyj analiz russkoj i anglijskoj tradicij). *Novyj filologicheskij vestnik*. 2014; № 3 (30): 136 – 144.
12. Kovaleva M.S. *Anglijskie antroponimy i ih leksikograficheskoe predstavlenie*. Dissertaciya *... kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2015.*
13. Sapronova T.A. *Sovremennyj amerikanskij imennik: osobennosti funkcionirovaniya i imyanarecheniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2012.
14. *Svodnyj slovar' lichnyh imen narodov Severnogo Kavkaza*. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
15. Porotnikov P.T. Materialy dlya slovarya variantov russkih lichnyh imen. *Voprosy onomastiki*. Sverdlovsk: UrGU, 1979, № 13: 5 – 28.
16. Garagulya S.I. Variativnost' anglijskih lichnyh imen v plane vyrazheniya. *Nauchnye vedomosti.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; № 12 (83), Vypusk 6: 69 – 75.
17. Kartyshkina V.M. *Antroponimiya g. Tobol'ska XVIII v. (po dannym pamyatnikov gosudarstvennogo arhiva)*. Available at: https://docplayer.ru/59266856-Anthroponyms-tobolsk-XVIII-century-according-to-the-monuments-of-national-archives.html
18. *Sistemy lichnyh imen u narodov mira*. Moskva: Nauka, 1989.

Статья поступила в редакцию 03.05.21

УДК 81-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-512-513

***Kalugina O.A.**, senior lecturer, Financial university under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

ON THE FRAME ANALYSIS OF THE CONCEPT "DIGITAL ECONOMY". The article considers the main approaches to the interpretation of a concept, which are presented in linguistic science; the basic characteristics of the linguocultural concept are indicated. Examples of using a concept "digital economy" as a cognitive model for fixing and organizing knowledge about a certain stereotypical situation are given. The article presents characteristics of the concept "digital economy". A frame analysis of the components of the structure of this concept has been carried out. The author concludes that the frame structure of the concept "digital economy" is atomic, hierarchical and similar to the structure of other frames. The paper clarifies slots and sub-slots that are not included in the frame description.

Key words: **concept, linguocultural concept, linguistic picture, digital economy, frame analysis.**

***О.А. Калугина**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kaluginaruc@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФРЕЙМОВОМ АНАЛИЗЕ КОНЦЕПТА «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА»

В данной статье рассмотрены основные подходы к интерпретации концепта, которые имеются в лингвистической науке; обозначены базовые характеристики лингвокультурного концепта. Приведены примеры использования концепта «цифровая экономика» как когнитивной модели фиксации и организации знаний о некоторой стереотипной ситуации. В статье представлена характеристика концепта «цифровая экономика». Осуществлён фреймовый анализ компонентов структуры обозначенного концепта. Автор делает вывод о том, что фреймовая структура концепта «цифровая экономика» атомарна, иерархична и схожа со структурой других фреймов. Планируется уточнение слотов и подслотов, первоначально не включенных в описание фрейма.

Ключевые слова: **концепт, лингвокультурный концепт, языковая картина, цифровая экономика, фреймовый анализ.**

Цифровая экономика оказывает влияние на социокультурную сферу и является одной из ведущих сфер деятельности современного человека, а также средством объективизации языковой картины мира. Актуальность исследования вопросов, связанных с цифровой экономикой – стратегическая государственная задача. Состав национальной программы включает проекты федерального значения: «цифровые технологии», «искусственный интеллект», «кадры для цифровой экономики», что подтверждает внедрение в ближайшем будущем новых реалий в быт каждого гражданина страны и, соответственно, обновление языковой картины мира.

Когнитивное моделирование концепта «цифровая экономика» и работа с конструкторами – фреймами является наиболее актуальным в рамках развития теории искусственного интеллекта, позволяющей воссоздать культурные концепты в языковом сознании.

Следует отметить, что на данном этапе не существует ни единого понятия «цифровая экономика», ни структуры концепта «цифровая экономика». Исследовательское поле в рамках вопроса концепта «цифровая экономика» носит фрагментарный характер. Однако данный факт не препятствует проведению различного рода исследований как практико-ориентированных, так и аналитических, связанных с пониманием данного концепта в современной лингвокультуре. Вопрос о возможности унификации понятия «цифровая экономика» и разработке структуры данного концепта остается дискуссионным и представляет существенный интерес для теоретиков языкознания и экономистов-практиков.

В данном исследовании поставлены следующие задачи: рассмотреть ключевые подходы к интерпретации концепта, которые имеются в лингвистической науке; обозначить базовые характеристики лингвокультурного концепта; рассмотреть концепт «цифровая экономика» как когнитивную модель фиксации и организации знаний о некоторой стереотипной ситуации и основы для дальнейшего исследования данного концепта.

При работе над статьей использовался общенаучный метод (формирование теоретической базы исследования); концептуальный метод исследования (выделение семантических параметров концепта «цифровая экономика»), а также фреймовый анализ (осуществление фреймового анализа структуры концепта «*цифровая экономика*»).

Теоретической базой исследования, наряду с научными трудами Денисова Ю.П., Иониной М.Б. [1], Волкова В.В. [2], Нефёдовой Д.С. [3], посвящённых непосредственно понятию и концепту «цифровая экономика», послужили публикации отечественных авторов Пименовой М.В. [4], Арутюновой Н.Д. [5], в которых рассматриваются различные подходы к интерпретации «концепта» и его структуры.

Раскрываемые в статье вопросы относительно фреймового анализа концепта «*цифровая экономика*» могут быть использованы в элективных дисциплинах в области теории языкознания.

Концепт является основной единицей языковой картины мира. Большое количество научных работ посвящено вопросу концепта как отдельного понятия, так и конкретных концептов на примере различных лингвокультур. В рамках нашей работы не представляется возможным представить анализ всех исследований, проводимых в данной области. Обратимся лишь к тем работам, которые могут послужить теоретической основой данного исследования.

На настоящее время лингвистическая наука имеет три подхода к интерпретации «концепта», которые основываются на суждении, что концепт – это содержание понятия, синоним смысла [6].

Подход, которого придерживается Пименова М.В., базируется на культурологическом аспекте, где концепт – это сгусток культуры в сознании человека. Языковое сознание базируется на опыте личности, включающем этническую, культурную, социальную, индивидуальную составляющие – концепты [4]. Пименова М.В. даёт определение концепту: представление о фрагменте мира и об объектах внутреннего и внешнего мира человека [4]. Маслова В.А. придерживается мнения о второстепенной роли языка. Язык, по мнению учёного, – это дополнительное средство, посредством которого вербально отражается культурная составляющая, непосредственно сам концепт [6].

Н.Д. Арутюнова, А.Д. Шмелев [7] придерживаются второго подхода, согласно которому семиотическим концептам соответствуют имена (классификаторы), выражающие отношения между формой и идеальной категорией [5, с. 325].

Приверженцы следующего подхода считают, концепт является проводником между словом и действительностью.

Существуют различные исследования по определению структуры концепта. Попова З.Д., Стернин И.А. представляют полевую модель концепта следующим образом: ядро; базовые слои; концентрирующиеся вокруг ядра. Прослеживается последовательность: от менее абстрактных слоёв к более абстрактным [11, с. 64]. Стернин И.А., Попова З.Д. представляют технологии анализа и описания концептов [7].

Исследованиям характеристик лингвокультурного концепта посвящены работы Слышкина Г.Г. Он определил лингвокультурный концепт как комплексную ментальную единицу, включающую культурный компонент и нашедшую вербальное отражение с целью удовлетворения коммуникативных потребностей. Базовые характеристики лингвокультурного концепта, согласно Слышкину Г.Г., включают комплексность бытования, ментальность, трехуровневое лингвистическое воплощение (системный потенциал, субъектный потенциал, текстовые реализации), наличие интразоны и экстразоны [8].

Различают различные типы концептов. Базовый слой – это составляющая любого типа концепта, представляющий конкретный чувственный образ, дополненный когнитивными слоями, которые демонстрируют его развитие и отношения с иными концептами. Когнитивные слои – результат когниции. Попова З.Д., Стернин И.А. обозначают 3 типа моделей концептов: сегментные, одноуровневые, многоуровневые. Компонентами одноуровневого концепта являются базовый слой и чувственное ядро. Компоненты многоуровневого концепта включают ряд когнитивных слоев, которые различаются в соответствии с уровнем абстракции, наслаивающихся на базовый слой. Сегментный концепт представляет базовый слой в окружении сегментов, равнозначных по степени абстракции [7].

Матвеева Д.С., анализируя различные подходы к понятию «концепт», делает заключение о том, что в структуру концепта должна входить ценностная составляющая, так как основа формирования концепта – это явление действительности и в последующем – объект оценки. Для оценки объекта человеку необходимо «пропустить» его через себя, данный процесс приводит к образованию концепта. Выделяются также понятийный и образный компоненты. Формированию понятийного компонента способствуют факты о реальном или воображаемом. Образный компонент включает наивные представления, которые заложены в языке; внутренние формы слов и устойчивые образы, служащие для выражения концепта [9].

В качестве основных когнитивных факторов репрезентации концепта большая часть обозначенных учёных выделяют способность концептов, обладающих похожим смысловым содержанием к взаимодействию и возможность выполнять функцию ментального пространства и ментальной области. Концепты представляют сложные единицы, которые расположены в зоне сознательного и вербализированы лингвистическими средствами. Основными компонентами в структуре концепта являются смысловой, абстрактный, аксиологический. Первый компонент расположен в зоне ядра, два других – в периферической зоне. Черты дис-

курса, вербализирующие концепт, оказывают влияние на структуру концепта. В периферической зоне художественного концепта существуют дополнительные компоненты, которые не определяются другими носителями языка.

Словарный запас синхронного состояния языка представляет взаимосвязанную по смыслу систему лексем. Однако система постоянно движется. Обнаруживается, что старые лексемы уходят, а новые появляются в результате развития языка. Изменения во времени претерпевают и смысловые отношения между данной лексемой и соседними с ней лексемами. Смысл лексемы – это концептуальная область внутри концептуального поля. Концептом выступает любая концептуальная область, ассоциируемая с лексемой, имеющей смысловое значение.

Исследуя концепт «*цифровая экономика*», мы будем руководствоваться мнением, что концепт представляет многомерную фреймовую структуру, которая, согласно общепринятой концепции Минского М., представляет сеть из узлов и связей между ними [10, с. 26].

При когнитивном анализе фреймовой структуры концепта *«цифровая экономика»* учитывался тот факт, что фрейм является многоуровневой когнитивной структурой. В результате количество слотов не является конечным.

Графически фреймовая структура концепта *«цифровая экономика»* представлена с помощью пирамиды, вершиной является фрейм-концепт *«цифровая экономика»*; ниже расположены субфреймы, делящиеся на слоты и терминалы, наполненные вариативными компонентами.

В рамках выделенных субфреймов рассмотрим концепт *«цифровая экономика»* как когнитивную модель фиксации и организации знаний о некоторой стереотипной ситуации, заложенной в основе определений *«цифровая экономика»*, представленных в различных дискурсах.

Отношение общества к пониманию концепта *«цифровая экономика»* меняется с течением времени. Первоначально *«цифровая экономика»* представлялось как понятие «*интернет-экономики*», содержащее смежные рыночные сегменты. Так как большое количество отраслей, включая отрасли *«реального сектора»* подвержены цифровой трансформации, концепт *«цифровая экономика»* претерпевает изменения, включая все направления бизнеса, в основе которых лежат ИКТ, независимо от отрасли. Ярким примером являются *таксопарки*. 20 лет назад в сознании человека *таксопарк* не мог ассоциироваться с понятием *«цифровая экономика»*. Сегодня в связи с возникновением электронных сервисов *«Яндекс. Такси, Uber»* мы можем отнести данную сферу к *цифровой экономике*. Изменяется мир, его понимание, отношение к нему. Следовательно, претерпевает изменение и языковая картина мира, понятийный аппарат ряда областей, концептосфера, фреймовая структура концептов. Концепт *«цифровая экономика»* не является исключением. Количество научных трудов, посвящённых данной проблематике, ограничено. Так, Денисов Ю.П., Ионина М.Б. [1] занимались исследованием данного концепта в политическом и научном дискурсах. Они фокусируются непосредственно на понятии *«цифровая экономика»* и полагают, что существует два подхода к пониманию данного понятия: *цифровая экономика – процесс хозяйственной деятельности в высокотехнологичном обществе; цифровая экономика – система.* Обращаясь к политическому дискурсу, учёные ссылаются на речь президента РФ, выступающего на заседании саммита БРИКС в расширенном составе. Также в данной работе отмечаются базисные элементы феномена цифровой экономики – *человеческий капитал* и *интеллектуальный капитал*. Учёные признают, что феномен концепта *«цифровая экономика»* требует дальнейшего тщательного изучения. Волков В.В. [2] рассматривает лингвистический и лингвоментальные аспекты понятия *«цифровая экономика»*. Полученные результаты показали, что семантика словосочетания *«цифровая экономика»* базируется на метонимической трансформации терминов *«цифра» и «цифровой»*. Лексема *«цифра»* и словосочетание *«цифровая экономика»* применительно к «наивному» сознанию выступают как синонимы лексемы *«компьютер»* и словосочетания *«компьютерная экономика»*. В современном публичном дискурсе они являются средствами речевого манипулирования. Нефёдова Д.С. [3] затрагивает вопрос формирования неолексем в контексте развития цифровой экономики, анализируя разнообразные способы неологизации языка сферы *цифровых технологий* на примере массмедийных материалов; рассматривая аналитические неономинации, образованные в результате актуализации заимствованных элементов *кибер- и крипто-*. Приведенные примеры демонстрируют изменения в языковой картине мира, понятийном аппарате экономической сферы, концептосфере, фреймовой структуре концепта *«цифровая экономика»*. Понятие *«цифровая экономика»* в научном, публицистическом и политическом дискурсах включает вариативные компоненты концепта-фрейма *«цифровая экономика»,* такие как *«система»*, *«хозяйственная деятельность»*, *«компьютер»*, *«капитал»*, *«цифра»*, *«цифровые технологии»* и другие, требующие уточнения.

Обзор теоретического и эмпирического материала по теме фреймовый анализ концепта *«цифровая экономика»* позволяет сделать следующие выводы:

– концепт выступает как сложная когнитивная и культурно значимая модель;

– необходима совокупность нескольких различных методов для изучения концепта;

– основными характеристиками лингвокультурного концепта является тот факт, что в отличие от иных когнитивных единиц лингвокультурный концепт имеет ценностный компонент. Ценность – это всегда центр концепта.

– концепт *«цифровая экономика»* важно изучать не только в когнитивной трактовке, но и в его культурологической трактовке, учитывая изменения языковой картины мира.

Библиографический список

1. Денисов Ю.П., Ионина М.Б. *Цифровая экономика: концепт и сущность феномена*. Available at: http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2019-1/21-denisov-ionina.pdf
2. Волков В.В. «Цифровая экономика»: лингвистический и лингвоментальный аспекты. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, Выпуск 7. Available at: www.gramota.net/materials/2/2020/7/24.html
3. Нефёдова Д.С. Формирование лексики сферы инноваций в контексте цифрового развития российской экономики. *Филология.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 4: 141 – 144.
4. Пименова М.В. Предисловие. *Введение в когнитивную лингвистику*. Под редакцией М.В. Пименовой. Кемерово, 2004, Выпуск 4.
5. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
6. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=211648&p=9
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: 2001. Available at: URL: http://sterninia.ru/files/757/4_lzbrannye_nauchnye_publikacii/Kognitivnaja_lingvistika/Ocherki_po_kognitivnoj_lingvistike_2001.pdf
8. Слышкин Г.Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа. *Жанры речи*. 2005; № 4: 34 – 50.
9. Матвеева Д.С. Концепт как единица сознания. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2010; № 6: 94 – 99.
10. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Под редакцией Ф.М. Кулакова. Москва: Энергия, 1979.

References

1. Denisov Yu.P., Ionina M.B. *Cifrovaya `ekonomika: koncept i suschnost' fenomena*. Available at: http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2019-1/21-denisov-ionina.pdf
2. Volkov V.V. «Cifrovaya `ekonomika»: lingvisticheskij i lingvomental'nyj aspekty. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, Vypusk 7. Available at: www.gramota.net/materials/2/2020/7/24.html
3. Nefedova D.S. Formirovanie leksiki sfery innovacij v kontekste cifrovogo razvitiya rossijskoj `ekonomiki. *Filologiya.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 4: 141 – 144.
4. Pimenova M.V. Predislovie. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Pod redakciej M.V. Pimenovoj. Kemerovo, 2004, Vypusk 4.
5. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
6. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=211648&p=9
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: 2001. Available at: URL: http://sterninia.ru/files/757/4_lzbrannye_nauchnye_publikacii/Kognitivnaja_lingvistika/Ocherki_po_kognitivnoj_lingvistike_2001.pdf
8. Slyshkin G.G. Rechevoj zhanr: perspektivy konceptologicheskogo analiza. *Zhanry rechi*. 2005; № 4: 34 – 50.
9. Matveeva D.S. Koncept kak edinica soznaniya. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2010; № 6: 94 – 99.
10. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Pod redakciej F.M. Kulakova. Moskva: `Energiya, 1979.

Статья поступила в редакцию 06.05.21

УДК 811.111:81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-513-515

Kameneva Yu.Yu., *teaching assistant, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: juliakameneva97@gmail.com*

REALIA-WORDS IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 20TH CENTURY: FEATURES AND WAYS OF TRANSLATION INTO ENGLISH AND SPANISH. The article deals with a problem of realia-word translation of literary texts. The pertinence of the topic stems from the fact that there is no single method of translation of realia-words as a translator should not only transfer the meaning, but also give the reader understanding of each realia by all possible means. The analysis is based on the

novel of the twentieth century, written by M.A. Bulgakov that reflects national and cultural features of the social and everyday life in the USSR and the Roman Empire. The object of the study is connotative vocabulary of the Russian language. The ways of realia-word translation from Russian into English and Spanish are the subject of the research. The author uses theoretical analysis, comparison and analysis of scientific literature in the field of non-equivalent vocabulary. The article demonstrates identified principles of nationally-marked vocabulary transmission into English and Spanish that can be used in future theoretical and practice work. The author comes to conclusion that each case of realia-word translation should be analysed and dealt with individually to reach the most adequate translation.

Key words: **realia, Spanish, Russian, English, literary translation, translation methods.**

***Ю.Ю. Каменева**, асс., Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: juliakameneva97@gmail.com*

РЕАЛИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА: ОСОБЕННОСТИ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ И ИСПАНСКИЙ ЯЗЫКИ

Статья посвящена комплексному исследованию перевода реалий, присутствующих в русских романах 20-го века, на английский и испанский языки. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о создании единого метода или стратегии передачи безэквивалентной лексики, поскольку основная сложность заключается в совокупной передаче номинативной и культурологической составляющей слова. Основное содержание исследования составляет анализ перевода географических, этнографических и общественно-политических реалий романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В статье продемонстрированы выявленные принципы передачи безэквивалентной лексики, которые могут быть использованы в будущем в рамках дальнейших исследований перевода реалий, а также при обучении студентов-переводчиков. Автор приходит к выводу, что каждый случай перевода реалий должен быть рассмотрен и проанализирован в индивидуальном порядке, чтобы достичь наиболее адекватного и эквивалентного перевода.

Ключевые слова: **реалия, испанский, русский, английский, художественный перевод, способы перевода.**

The ways of representation of cultural aspects in any language have been a debatable issue in linguistics for many decades. The fact that there is no single term for the designation of lexical units that reflect national and cultural elements confirms the idea of a complex relationship between language and culture.

Any kind of non-equivalent vocabulary is a unique lexical layer that has an intense accumulative function of saving and storage of extra-linguistic sociocultural experience. Such lexical unit is seen as a way of transmission of extra-linguistic collective experience, since language reflects not only contemporary culture, but also its previous state [1, c. 58].

The notion of realia was described and discussed in the works of Russian and foreign linguists, such as S. Vlakhov and S. Florin (1980), G.D. Tomakhin (1988), V.S. Vinogradov (2006) and others.

According to the analysis of theoretical resources, realia-words are seen as part of non-equivalent vocabulary, that not only give a name to a really existing, exact thing or an object, but also represent objective facts in the historical background of a literary or other description [2, c. 206].

There are many classifications of realia-words. All of them can be mostly divided into 2 groups:

1) based on content and language features: G. D. Tomakhin, 1988 [3]; V.S. Vinogradov, 2006 [4];

2) based on connotative meaning S. Vlakhov and S. Florin, 1980 [5].

Despite the fact that there are definitions of "realia" notion and many classifications, the ways of realia-words translation continue to remain disputable among Russian and foreign linguists.

In terms of translation there is no general algorithm of actions that a translator should perform in order to reach the perfect transfer of all complex cultural elements of non-equivalent words. The most complex occasions are seen in a literary translation as realia-words don't always have correspondence (even a partial one) in the target language and it is very important not only to convey the general meaning of a words or the plot, but also to provide the reader with notions, that contain cultural elements in their original semantics.

Any translator works in the field of cultural mediation (between the sending and receiving cultures) while working with such kind of vocabulary in the process of literary translation [6]. The knowledge of implicit values and cultural peculiarities can help with translation strategy and also with conveyance of all cultural aspects (possibly outside the actual text) [7]. This fact explains why S. Vlakhov and S. Florin say that there aren't impossible things to translate, particularly realia-word [5, c. 5 – 7].

Linguists use some shifts/procedures or techniques, that can help them transfer the meaning of realia-words. For example, source-oriented procedures as borrowing, calque, literal translation and target-oriented procedures as transposition, modulation, equivalence, adaptation [8, p. 30 – 42]. Transcription, transliteration and omission are used as well.

We will briefly analyse the features of realia-words and the methods of their translation based on the material of the novel "The Master and Margarita" by M.A. Bulgakov and its official translation into Spanish and English. The translations into Spanish were made by Travieso Serrano (Cuba, 2004), Amaya Lacasa Sanchez (Spain, 1968), and Marta Robin (Spain, 2014). The translations into English were made by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky (1997) and Michael Glenny (London, 1967) [9 – 14].

The novel "The Master and Margarita" contains a large number of cultural elements as realia-words, connected with national features of Russian culture of the 20th century. Some chapters of the novel depict the actions of Pontius Pilate, who was the fifth governor of the Roman province of Judaea from 26 to 36 AD, and show many cultural aspects of The Roman Empire. Thus, on the one hand, we will trace the usage of various realia-words from different time context and on the other hand, we will analyze translation methods of the chosen non-equivalent vocabulary words from Russian into English and Spanish.

After studying the text of the original novel, we selected 44 most vivid cases of realia-words and classified them into 4 groups, that belong to different elements of realia classification, introduced by Florin and Vlahov, which is based on the semantic component of lexical units:

1. Ethnographic vocabulary: 56,8%.
2. Socio-political vocabulary: 13, 6%.
3. Geographical vocabulary: 29,5%.

We have classified realia-words from the novel into subgroups according to our research needs.

1) Ethnographic vocabuly:

A) Food: and drinks: «Пиво и воды», нарзан, абрикосовая, «Наша марка», борщ;

B) Clothes: ковбойка, кефи, хламида, бурка, папаха, косоворотка;

C) Furniture: plates and dishes полоскательница, самовар;

D) Other: домком, контрамарка, сверхмолния, барышник, дача, интурист.

E) Art and culture: folklore and mythology шут гороховый, конек-горбунок.

F) Ethnical objects: Бездомный, Лжедмитрий.

G) Money and metric system:

1.) Money: гривенник, червонцы, рубли.

2.) Unit of measure: сажень.

2. Socio-political vocabulary:

A) Social category: купеческий, кулак, мещанин, прокуратор;

B) Political parties and their members: комсомолка.

3. Geographical features:

A) Names of cities: Ялта, Суук-Су, Боровое, Цихидзири, Махинджаури, Ленинград, Кисловодск;

B) Other: Соловки, Патриаршие, Бронная, Ермолаевский переулок, Спиридоновка, Арбатские переулки.

First of all, we are going to consider and analyze the ways of realia-words translation in the context of equivalence and adequacy.

Transcription and transliteration are widely used with geographical realia-words in both target languages. For example, Соловки – Solovski – Solovkí – Solovki; Ялта – Yalta; Суук-Су – SuikSu – Suuk-Su; Боровое – Borovie – Borovoye – Borovoe; Махинджаури – Maxindshauri – Majindzhauri – Makhindzhauri – Makhinjauri; Ленинград – Leningrado – Leningrad; Кисловодск – Kislovodosk etc. The choice of these ways of translation is evident as Russian geographical realia-words don't have any equivalent in English and Spanish. Some of the names of places were inaccurately translated into Spanish (Цихидзири – Thixindziri, Суук-Су – SuikSu, Соловки – Solovski) by Amaya Lacasa Sanchez. It can be explained by the fact, that the translation was performed in 1968 and Spanish encyclopedias didn't have information about such small distant places. In such case a human factor could be one of the causes of inaccurate translation.

In both foreign languages we could also identify the tendency to give some comment in brackets or in appendix of the books to some of these places. This kind of strategy can help a recipient understand cultural peculiarities as not all Spaniards know a lot of information about Solovki or other Russian places.

As for geographical realia-words that consist of two or more parts, calque was used mainly: Ермолаевский переулок – callejón Yermolaevskii – Yermolaevsky Lane – Yermolayevsky Streets; Зимний дворец – Palacio de Invierno – Winter Pal-

ace. This strategy can help translators avoid the extensive usage of transcription and transliteration.

Ethnographic vocabuly is translated with the help of many different techniques. For example, «Нарзан» is mineral water that was popular in the USSR. In the translations we can see generalization (agua mineral), concretization (agua de Narzán), replacement of the similar realia-word in the recipient culture (seltzer) and inaccurate translation (lemonade).

The loss of the full and exact meaning of the lexical unit can affect the representation of the national and cultural specifics of the USSR, however, it allows the reader to understand the main plot without "overloading" the translation of the novel with additional information that is not so essential for the reader as the main meaning is already clear.

Some ethnographic realia-words «борщ», «самовар», «дача» were translated in all of the sentences with the help of transcription and transliteration without any reference in appendix from translator. It can make the target text less clear for the reader as they need to search for the explanation of such realia-words if they want to understand their cultural peculiarities.

There are some realia-words, that are not common for Russian culture. Such ethnographic realia-words are: «кефи», «хламида», «ковбойка». They were transferred into Spanish and English with the help of descriptive translation (ковбойка – camisa de vaquero – camisa de *cowboy* – cowboy shirt, etc.). The translation technique is adequate as a recipient can get the main information about the object, however, cultural identity disappears.

Money and metric system realia-words are usually translated through the use of descriptive translation (гривенник – moneda de diez kopeks – a ten-kopeck piece etc.). Units of measure can be described by means of generalization (сажень – era alto – era largo). Such methods can't show cultural aspects, however give clear information.

Art and culture realia and ethnical objects are very difficult to represent as they show fairy-tale creatures of historical personalities. These realia-words differ from language to language and don't usually have similarities. «Конек-горбунок» is a small friendly and loyal animal. By the means of calque (caballo jorobado, a little humpbacked horse) it is impossible to understand all implied meanings. Dealing with such vocabulary it is better to give background information as it was done by all translators in cases with nicknames and historical personalities (Бездомный, Лжедмитрий).

The analysis of translation methods of nationally marked vocabulary in the novel "Master and Margarita" into Spanish and English showed that 5 translators used traditional methods: transcription and transliteration (31,82%), calque (15, 52%), descriptive translation (15%) and no usage of omission. Additional translator's comments were used in 16 cases.

In conclusion it can be said that translation of nationally-marked vocabulary can still be of significant difficulty. Special attention should be paid to working on such lexical units, the background knowledge of which has not yet been formed in the recipient culture. As for translation process, a good specialist should carry out a brief realia-word analysis in each case. According to the author's opinion, the usage of combined translation methods, considering the background knowledge of the recipient, will eradicate possible losses in semantics and stylistics, as well as it can help to create an adequate translation in each pair of languages. If the realia-word contain significant information, it is better to give short information about it in appendix.

Библиографический список

1. Емельянова Я.Б. *Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика*. Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010.
2. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. Москва: Эксмо, 2006.
3. Томахин Г.Д. *Реалии-американизмы*. Москва: Высшая школа, 1988.
4. Виноградов В.С. *Перевод. Общие и лексические вопросы*. Москва: Книжный дом «Университет», 2006.
5. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения, 1980.
6. Osimo B. *Traduzione della cultura, in Parole, immagini, suoni di Russia*. *Saggi di metodologia della cultura, a cura di Gian Piero Piretto*. Milano: Unicopli, 2002.
7. Osimo B. *Manuale del traduttore*. Milano: mncg S.r. l, 2011.
8. Darbelnet J., Vinay J. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
9. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de Julio Travieso Serrano. Miami: Editorial Lectorum, 2013.
10. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de A. Lacasa Sancha. Barcelona: Debolsillo, 2006.
11. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de Marta Rebon. Barcelona: Nevsky Prospects, 2014.
12. Bulgákov A.M. *The Master and Margarita.* Translated by Larissa Volokhonsky. London: PENGUIN BOOKS, 1997.
13. Bulgákov A.M. *The Master and Margarita.* Translated by Michael Glenny. London: Collins and Harvill Press, 1967.
14. Булгаков А.М. *Мастер и Маргарита*. Москва: Эксмо, 2004.

References

1. Emel'yanova Ya.B. *Lingvostranovedcheskaya kompetenciya perevodchika: teoriya i praktika*. Nizhnij Novgorod: OOO «Stimul-ST», 2010.
2. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: `Eksmo, 2006.
3. Tomahin G.D. *Realii-amerikanizmy*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
4. Vinogradov V.S. *Perevod. Obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: Knizhnyj dom «Universitet», 2006.
5. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
6. Osimo B. *Traduzione della cultura, in Parole, immagini, suoni di Russia*. *Saggi di metodologia della cultura, a cura di Gian Piero Piretto*. Milano: Unicopli, 2002.
7. Osimo B. *Manuale del traduttore*. Milano: mncg S.r. l, 2011.
8. Darbelnet J., Vinay J. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
9. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de Julio Travieso Serrano. Miami: Editorial Lectorum, 2013.
10. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de A. Lacasa Sancha. Barcelona: Debolsillo, 2006.
11. Bulgákov A.M. *El maestro y Margarita*. Traducción de Marta Rebon. Barcelona: Nevsky Prospects, 2014.
12. Bulgákov A.M. *The Master and Margarita.* Translated by Larissa Volokhonsky. London: PENGUIN BOOKS, 1997.
13. Bulgákov A.M. *The Master and Margarita.* Translated by Michael Glenny. London: Collins and Harvill Press, 1967.
14. Bulgakov A.M. *Master i Margarita*. Moskva: `Eksmo, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.05.21

УДК 882: 82.015 (571.63) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-515-521

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

"RUSTLING VICIOUS SYMPHONIES": FLESH-EROTIC AND RELIGIOUS IN THE POETRY OF SERGEI ALYMOV. The article explores the theme of carnal love and eroticism in the work of the original representative of Far Eastern modernist poetry, prose writer, essayist, journalist Sergei Yakovlevich Alymov (1892–1948). The material for the study is poetic works from the writer's collection "The Kiosk of Tenderness" (Harbin, 1920). As a result of the study, the researcher comes to the conclusion: in representing the stated topic, the concepts of eroticism and sexuality, put forward by the culture and philosophy of the Silver Age and updated views of the revolutionary era, had a significant impact on the poet. A significant role in this is played by installations of symbolists, futurists and imaginists, including immoral and godless (religious-carnal references, aestheticization of vice, motives of sweetness, motives for the inseparability of holiness and fornication, deification of sinful, etc.). At the same time, other types of art, for example, modernist painting and graphics, are actively and with a special meaning, involved in the poetic experiments of S. Alymov. Bodily and spiritual principles in the poetry of S. Alymov harmoniously unite.

Key words: **Sergey Alymov, "The Kiosk of Tenderness", flesh-erotic theme, Far East modernist poetry, Silver Age, China, Harbin City, Russian FarEast emigration.**

***Е.О. Кириллова,** канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

«ШОРОХ ПОРОЧНЫХ СИМФОНИЙ»: ПЛОТСКО-ЭРОТИЧЕСКОЕ И РЕЛИГИОЗНОЕ В ПОЭЗИИ СЕРГЕЯ АЛЫМОВА

В статье исследуется тема плотской любви и эротики в творчестве самобытного представителя дальневосточной модернистской поэзии, прозаика, эссеиста, журналиста Сергея Яковлевича Алымова (1892 – 1948). Материалом для изучения послужили поэтические произведения из сборника автора «Киоск нежности» (Харбин, 1920). В результате предпринятого исследования приходим к выводу, что в репрезентации заявленной темы значительное влияние на поэта оказали концепции эротизма и сексуальности, выдвинутые культурой и философией Серебряного века и обновлёнными взглядами революционной эпохи. Существенную роль в этом сыграли установки символистов, футуристов и имажинистов, в том числе имморальные и богоборческие (религиозно-плотские отсылки, эстетизация порока, мотивы сладострастия, неразделимости святости и блуда, обожествления греховного и др.). При этом в авторских экспериментах активно и с особым смыслом задействуются и другие виды искусства, например, модернистская живопись и графика. Телесное и духовное начала в поэзии С. Алымова гармонично соединяются.

Ключевые слова: **Сергей Алымов, «Киоск нежности», плотско-эротическая тема, дальневосточная модернистская поэзия, Серебряный век, Китай, Харбин, русская дальневосточная эмиграция.**

Недостаточная изученность деятельности и творчества литератора С.Я. Алымова, как уже отмечалось в предыдущих статьях, ставит перед исследователями всё новые проблемы обращения к наследию русской дальневосточной эмиграции прошлого века в целом и к произведениям самого автора – её яркого представителя. Данная работа является продолжением реализуемой концепции и формулирует следующие задачи: 1. Проанализировать стихи сборника С. Алымова «Киоск нежности» в свете традиции и новации в репрезентации плотско-эротической темы. 2. Охарактеризовать влияние на творческую манеру автора эстетики стиля модерн XX века: арт-нуво, ар-деко (графика О. Бёрдслея, живопись художника Д. Талоша). 3. Оценить любовно-сексуальную тему у поэта в контексте религиозно-философском, богоборческом. 4. Рассмотреть мотивы желания, страсти, вожделения как экспериментальные, – которые были обусловлены установками и требованиями модернистских течений Серебряного века (символизма, футуризма, имажинизма). 5. Указать возможные переклички с представителями литературной группировки имажинистов (В. Шершеневичем, Л. Черновым). 6. Выявить предполагаемые взаимосвязи в наполнении мотивно-образной системы и использовании художественно-стилистических решений между стихами из поэтической книги С. Алымова и произведениями символистской живописи (мотив порочности, сатанизма женщины художника Ф. Ропса) и др.

В предыдущих статьях нами уже предпринималось обращение к реализации темы любви в лирике С. Алымова, основным акцентом стала её духовная составляющая, значительное внимание отводилось формулировке, которая заключала в себе смысл любви как божественного начала в жизни человека. Любовная тема в лирике поэта часто раскрывается посредством других видов искусства: музыки, живописи, танца. Однако взгляды С. Алымова, профессионально сформировавшего в эпоху рубежа XIX – XX веков, конечно, были далеки от такого высокого, возвышенно-романтического восприятия женщины, как Прекрасной Дамы. Сразу отметим, что тема сексуально-эротическая занимает в поэзии С. Алымова, на наш взгляд, место значительное. Напомним, что её роль существенна и в формировании единого метатекста лирики дальневосточного автора – как оппозиции богемного и мещанского, о чём уже упоминалось [1, с. 431 – 432]. В своём «Киоске нежности» С. Алымов заявляет. «Жизнь… это что? майонез шоколада с горчицей. / Жизнь… Это – Остерь. – Прокажённый на ложе с царицей… / Ландыш в навозе… Мулатка и муж светлолицый» [2, с. 104] (здесь и далее при цитировании архивных текстов сохраняется орфография и пунктуация источника).

Стихи поэта владивостокско-харбинского периода пронизаны сильнейшим эротизмом или, словами самого автора, «шорохом порочных симфоний». Симфония является высшим из инструментальных жанров, как известно: «Рубашка вздувается, / Подымается… / Какие ноги... Конца нет!.. / Тело упружится, / Кружится, / Как омут, Который / Манит» [2, с. 40]; «Небо было измято, как кровать после оргий / А мы двое сидели в предрассветном восторге, / Ещё грезили ночью и к заре были слепы» [2, с. 77]; «Но миг настал, и горделиво они бутоны развели» [2, с. 62]. Многие поэтические строчки «пропитаны» мотивом вожделения, чувством сексуального томления: «На тарелках – снег шампанской пены / И любви бураны впереди» [2, с. 11]; «Тело в шёлковом футляре, как скрипка, ждущая смычка» [2, с. 36]; «А она, нежнее ребёнка, / Мне бросает: “возьми… возьми”» [2, с. 41]; «Хоть ты смотришь с вожделеньем на военные рейтузы» [2, с. 79] и др. Мотив страсти становится одним из отличительных мотивов всего сборника «Киоск нежности»: «И нахлынувшей страсти гроза / Закружила нас в диком объятье. / Я ласкал упоенья руки… / Покрывал поцелуями спину» [2, с. 17]; «… тихий шорох страсти тихо рос / Как аромат напудренных волос, / Как грёз / Прибой… / Как смех искристых рос, / Брильянтный Мум кропящих над травой, / Всё рос и рос распространяясь» [2, с. 23]. С. Алымова как богемного эстета волнуют «шнурки, алыми удавами скользившие по чёрному корсету» [2, с. 29], пикантные и стройные ножки, французские каблуки туфель. В авторском сборнике обнаруживаются даже стихи, посвящённые «исключительным ножкам мадам Колибри»: «Ах, ваша туфелька тревожит / Меня, как кролика удав! <…>. / Я вечность бы лежал у вас в ногах! <…>. / Ах, чай из туфли вашей в будуаре» [2, с. 27]. Любовь, страсть для харбинского денди и поэта – это транс, гипноз, погружение, грёзы: «Предрассветное тело, синьора, дано вам / Пробужденье которого чую… / Я люблю вас ласкать в полумраке лиловом. / – Я, любя вас, в волшебном кочую» [2, с. 91]; «О, эти руки – стебли лилий Моей Смарагдовой Царицы – / Вы увлекаете гипнозно к благоухающей черте» [2, с. 93]; «Ты ритмила грёзы Бодлеро-качалкою» [2, с. 60] и др. В «Souvenir de volupte» («Воспоминание о сладострастии») находим: «Стоны / В алькове <…>. / Знаки распятий… / Терпкие звоны / В туфле атласной, изъеденной ржавчиной крови – / Хрипло сливаются в шорох порочных симфоний» [2, с. 28].

Кумирами для С. Алымова, что значится в эпиграфе к циклу стихотворений «Радуга дней» из авторского сборника, являлись «Бердслей» и «Дюла Талош». Первый – это, безусловно, Обри Винсент Бёрдслей (1872 – 1898), английский художник-график, иллюстратор, поэт, один из видных представителей эстетизма и модерна 1890-х гг. Стержнем и смыслом недолгой творческой жизни графика (он умер в двадцать пять лет от наследственного туберкулёза) стали книги. О. Бёрдслей вдохновлялся исключительно литературными персонажами, а его огромное наследие включает иллюстрации, обложки, бордюры, заставки, концовки, вензельные ключи, экслибрисы [3]. В 1894 году Обри становится художественным редактором английского журнала «Жёлтая книга», который приобрёл популярность как сборник работ талантливых писателей, поэтов, художников, преимущественно гомоэротической направленности. Член клуба гедонистов, один из «королей дендизма», носящий в петлице увядшую розу, своим поведением он культивировал скандал [4]. О. Бёрдслей сочинял музыку, отличавшуюся редким изяществом, давал концерты, выступая как пианист. Одной из отличительных черт художника-интеллектуала, хорошо знавшего и высоко ценившего японские эротические эстампы и писавшего изысканную прозу и поэзию («История Венеры и Тангейзера», 1896), являлась утончённая эротичность. «Эротизм у Бёрдслея приобретает оттенок порочности и сексуального вожделения. Художник передаёт эти характеристики через внешнюю дисгармоничность форм, абсурдность, граничащую с гротеском и парадоксом, сознательно искажая пропорции фигур, черты лица персонажей» [5, с. 120]. После смерти имя О. Бёрдслея было окружено многочисленными легендами, в том числе о близости художника к силам зла, о том, что, как Фауст, он держал рядом с собой сатану, который подсказывал ему сюжеты и формы дьявольской красоты. В 1900 году творчеству О. Бёрдслея был посвящён сдвоенный выпуск девятого и десятого номеров журнала русских символистов «Мир искусства». В 1917 году в Москве А.А. Сидоров подготовил сборник избранных рисунков художника *Обри Бёрдслея.*

Под вторым «великим» эротиком современности у С. Алымова подразумевается венгерский художник арт-нуво, график и декоратор Дюла Талош (1887 – 1975). К сожалению, в наши дни о нём известно не очень много. «О его творчестве мало писали при жизни, имя художника в течение долгого времени было совсем забыто из-за анонимности, которая сопровождала его. Известно, что своё вдохновение и воображение в области архитектурно-художественной графики Д. Талош черпал из различных источников арт-нуво, включая эскизы костюмов Бакста, дизайнерской моды Клингера, графики Бёрдслея, картин венского арт-нуво. Его картины были богато переплетены цветочными украшениями – наивными и причудливыми одновременно» [6]. Уместно отметить, что с работами художника-мадьяра С. Алымов, кстати, мог познакомиться вживую – они демонстрировались на выставках футуристов во Владивостоке в 1919 и 1920 гг. [7, с. 298]. Д. Талоша С. Алымов называет «тонким эротиком». «Дюла Талош, самому тонкому эротику после Бердслея» [2, с. 7], – отмечено в эпиграфе. Примечательно, что в одноимённом сатирическом фельетоне «Весенний салон. Картиновыставка», посвящённом открывшейся 15 апреля 1920 года во Владивостоке Международной выставке художников «Весенний салон», которая была окрещена местными журналистами в газетах как «Бурлюкская выставка», тоже была подмечена эротическая составляющая полотен художника. Приведём здесь лишь несколько поэтических строк из фельетона местного автора Ноэля: «Талош – Эрос. Ряд экзотик – / Стилизованные сказки, – / Опьяняет, как наркотик, / Аккорд линий в узоркраске!» [8]. За псевдонимом скрывался популярный в начале 1920-х гг. в городской печати фельетонист и журналист Вадим Павчинский [9, с. 324 – 336]. Добавим также, что во владивостокском сентябрьском номере футуристического журнала «Творчество» за 1920 год была помещена статья некоего Некрасова «Выставка живописи и графики». Заметка была посвящена выставке венгерских

художников, устроенной по случаю их отъезда домой, при участии некоторых русских художников (Г. Комарова, Николаева, В. Пальмова, Л. Афанасьевой, А. Клементьева и др.). Иллюстрации принадлежали художнику М. Аветову [10, с. 126].

Основообразующим источником эротического вдохновения для самого С. Алымова стала, конечно, эпоха модерна, а глобальными ориентирами признаются изысканная эротичность арт-нуво («новое искусство») и брутальная сексуальность ар-деко. Произведения харбинского эстета являют ориентированность на эти виды искусства конца XIX и первой трети XX веков. Арт-нуво, как известно, – стиль многожанровый, появившийся в результате творческой переработки художниками культурного наследия прошлого. Своё вдохновение арт-нуво брал из готики, Древнего Египета, азиатского Востока, особенно Японии. Характерной особенностью стиля стали изогнутые и волнистые линии, бесконечно-текучие формы, придающие изображению изящество и воздушную лёгкость [11]. Обращает внимание, что в поэзии С. Алымова многие женские образы передают именно такую плавность, рафинированность, нежность краски. Женщины арт-нуво духовно-анемичны или томно-пухлы. Женщины ар-деко маленькие, крепкие, колюче-спортивные, вечно куда-то летящие, звенящие, и жизнь в этом искусстве виделась как праздник, как манифестация. «Для ар-деко источником вдохновения становится искусство Древней Месопотамии и Дальнего Востока, такие далёкие друг от друга кубизм и эдвардианский неоклассицизм, этника и примитивное искусство – от африканских мотивов до древнегреческой архаики» [11].

С. Алымов, безусловно, творчески сформировался в традициях относительного имморализма начала века, поэтому он неизбежно переосмысливает «устаревшие» моральные принципы. Как известно, Ф. Ницше призывает человечество к глобальной переоценке всех духовных и эстетических ценностей и, прежде всего, к отказу от багажа христианской культуры. «Отказ от религии, Бога, христианской духовности как ложных понятий, убивающих жизнь, культуру, человечество <…>. Религия (а затем и философия) активно утверждала ложные моральные и гносеологические ценности, чем способствовала развитию болезни человечества и культуры, вырождению человека» [12, с. 311 – 312]. Таким образом «философия Ницше открывала возможность создания нового образа женщины в искусстве, а потом и в жизни: страстной, разрушающей все преграды на пути своих плотских желаний» [13, с. 138]. «Совершенная женщина терзает, когда любит... Знаю я этих прелестных вакханок. О, что это за опасное, скользящее, хищное животное! И столь сладкое при этом!.. Маленькая женщина, ищущая мщения, способна опрокинуть даже судьбу. – Женщина несравненно злее мужчины и умнее его; доброта в женщине есть уже форма вырождения» [14, с. 726]. Вторя подобным постулатам, в качестве проблемы духовно-нравственной у С. Алымова на первый план выходит тема религиозная, его занимают вопросы критического осмысления необходимости семьи, брака, понятий верности и целомудрия в новых реалиях [1, с. 431]. Плотское, эротическое больше не считается греховным, табуированным, это можно прославлять, что дальневосточный поэт с большой радостью делает: «Постель ароматная. / Ждёт сказки греха… / Приди, благодатная!.. / Молитва тиха» [2, с. 16]. По его представлениям, ожидая прихода любовной истомы, сладострастного момента, можно и нужно молиться. При этом примечателен тот факт, что для богемного С. Алымова святость и блуд неразделимы – блуд в его интерпретации часто свят («блуд святой»), так как соотносится с высшим проявлением человеческих чувств и эмоций. «Хочется <…> видеть дев под жарким газом, / Зажёгших сумрак богомольца» [2, с. 9]. В «Ектении поэтов» находим: «Со мною рядом тонкая. / Тонкая кокотка в манто. / Она – с иконкою звонкою, / На ней палантин из кротов… / Она душистая, мшистая, / Как снежный, нужный звон. / Лицо у неё серебристое, / Мглистое, как небосклон. / Уста её пылают… / Изнывают… / Тают… / Жгут. / Уста её уст ожидают, / Гложут, / Тревожат, / Зовут… / Она пришла помолиться; / Её привёл Пьеро, / Чтоб остро / Опьяниться / Блудницей, / И потом плясать болеро… / И ещё, ещё другие / Идут на свет лампад… / Они и в мехах – нагие / Алмазы их тел блестят. / Из авто вышли подруги… / Длинные лица бледны. / В глазах их – музыка вьюги, / Греховные, / Зовные / Сны» [2, с. 110 – 113].

В своих стихах С. Алымов вполне следует традициям разрушителей-революционеров футуристов В. Маяковского, Д. Бурлюка, С. Третьякова (с двумя из них в самом начале 1920-х гг. активно сотрудничает во Владивостоке) и «примеряет» физиологическую изощрённость имажинистов В. Шершеневича, А. Мариенгофа, Л. Чернова. Последний, к слову, выпустил в 1923 году во Владивостоке авторский сборник «Профсоюз сумасшедших», весьма примечательный в рамках заявленной темы [15]. С. Алымов, как и его соратники-модернисты, утверждает принцип поэтизации плотских утех, обнаруживает пристрастие к культивированию порока, в том числе эстетизации и обожествлению проституции: «Обнажись, царица Содома!.. / Обнажиться всем прикажи <…>. / И кокотки, сорвав наряды, / Превратили алтарь в альков… / Тонкая с иконкой маленькой / Обнажиться дала приказ… / Вспыхнул рот её аленький / И погас» [2, с. 110–113]. Перед читателем предстаёт нарочито сниженная образность в соединении с духовным и божественным. «“Плотскому телу – Вакхальное!.. / Кокотки ему хороши… / А где напевы пасхальные, / Дальние, / Воскресшей души?”. / Но поэты, обняв кокоток, / Оглушились набатом зла. / Острия чёток – / Плёток / Кусали, / Рвали / Тела» [2, с. 110 – 113]. Падшее/греховное и возвышенное/пасхальное приравнены, неразделимы – и это уже вполне закономерно для художественных поисков и экспериментов того времени.

Однако у С. Алымова – как яркого представителя литературы Серебряного века – мы не найдём воспевания сексуальных девиаций, скандальных описаний половой принадлежности, эпатажных интимных признаний, мотивов гендерного осмысления и подобного. Довольно известными по своей сексуальной распущенности значились шокирующие обывателя установки и правила признанных авторитетов от искусства Серебряного века и литературной богемы начала века: З. Гиппиус, Д. Мережковского, М. Кузмина, Вяч. Иванова, С. Городецкого, С. Есенина, Л. Брик... Одним из главных и важнейших значений для развития культуры и эпохи имели поздневечерние так называемые «ивановские среды». Их создателем и организатором был философ, переводчик и поэт Вячеслав Иванов. Литературные вечера проходили в его знаменитой «Башне» (угловой выступающей комнате на шестом этаже в квартире по адресу Таврическая улица, дом 35). С 1905 по 1912 гг., до отъезда из России, поэт-символист жил на мансардном этаже под самой угловой башней, и в этой петербургской квартире побывали все известные поэты разных течений того времени. Издатель С.К. Маковский потом вспоминал: «Почти вся наша молодая тогда поэзия, если не “вышла” из Ивановской “башни”, то прошла через неё – все поэты нового толка, модернисты, или, как говорила большая публика, декаденты, начиная с Бальмонта: Гиппиус, Сологуб, Кузмин, Блок, Городецкий, Волошин, Гумилёв, Ахматова, не считая наезжавших из Москвы Брюсова, Андрея Белого, Цветаевой <…> можно бы назвать ещё очень многих dii minores» [16, с. 274]. Бывал в «Башне» и «Король Времени», «Председатель Земного шара» В. Хлебников. Будущий поэт-утопист и философ получил там своё новое имя – Велимир/Велемир. Переводчик и литературный критик Владимир Пяст в мемуарах «Встречи» писал: «“Башня” была центральным местом всего художественного Петербурга. Как с Эйфелевой, и с неё распространялись радиолучи по городу» [17, с. 119]. На собраниях «Башни» ценились парадоксальность мысли и утончённость знаний, глубина интерпретаций и широкий культурный охват, свежесть образов, экстравагантность стиля.

По С. Алымову, настоящая человеческая любовь объемлет и духовное, и плотское одновременно, например, в «Акафисте» обнаруживаем: «Ваше тело – Евангелие, положенное на аналой… / Аналой ваших ног» [2, с. 34]. Оппозиции нет, это, скорее, дуализм, и он у поэта отчётлив и выпукл: «Звёзды – алмазные пряжки женских, мучительных туфель / Дразнят меня и стучатся в келью моей тишины... / Вижу: монашка нагая жадно прижалася к пуфу / Ярко-зелёной кушетки... Очи её зажжены» [2, с. 25]. В некоторых стихах порочность возведена в культ. Поэтому не удивительно, что даже монахини у поэта – кокотки, куртизанки, на «остродлинных каблуках», жадные до любовной истомы, скидывающие, «как святость», свои платья на пол в «кельеспальнях»: «Скинуто чёрное платье. Брошено на пол, как святость... / Пламя лампадки игриво, как у румына смычок... / Ах, у стеблинных монахинь страсть необычно горбата!.. / Ах, у бесстрастных монахинь в красных укусах плечо!..» [2, с. 25]. Заметно, что, как и его соратники-футуристы, С. Алымов «заигрывает» с богохульными темами: «монашка нагая», «прискорпионились чётки»: «Но подхожу к кельеспальне... Даже берёзки в истоме! / Прядями кос изумрудных кожу щекочут ствола... / Даже берёзка-Печалка молится блуду святому, / Даже берёзкины грёзы об исступлениях зла!.. / Ближе… К дрожащему телу прискорпионились чётки… / Два каблука, остродлинных бьются поклонами в пол. / “А… каблуки?!.. Куртизанка?! – Нет! не отдамся кокотке…”. / И убегаю… А в сердце: “О, почему не вошёл?”» [2, с. 25]. В стихах можно усмотреть и кощунство, и «антисвятость» – тот набор художественно-эстетических принципов, свойственных эстетике декаданса и рубежа веков: «Я ласкал, словно чётки, твои длинные пальцы / И читал, как Псалтырь, потускневшие губы» [2, с. 77]; «Но черёмухи безгрехье – это истинно твоё <…>. / А черёмуха <…> все грехи твои земные сдула, выпила, смела» [2, с. 79]; «Но у безбожника-поэта лишь ты – циклонящий кумир» [2, с. 94] и др.

В алымовском призыве «И тогда превратятся ваши ноги / В архангельские две трубы» [2, с. 107], хотя и дискутабельно, но можно усмотреть неявный перифраз скандального эротического «О закрой свои бледные ноги» – известного моностиха (однострочного стихотворения) поэта-символиста Валерия Брюсова. В ранних авторских редакциях В. Брюсова обнаруживаются варианты этой строки: «обнажи свои бледные ноги», «протяни». Кажущаяся поэтическая близость этих строк двух столь разных авторов, едва ли видевшихся или общавшихся друг с другом, может стать более действенной, если вспомнить отзыв Василия Розанова, который уделил моностиху В. Брюсова немало места, когда опубликовал свою рецензию на книжную продукцию символистов. Отзыв вошёл в состав книги философа «Религия и культура» (1899). В. Розанов писал: «Женщина не только без образа, но и всегда без имени фигурирует обычно в этой „поэзии“ <…>. Угол зрения на человека и, кажется, на все человеческие отношения <…> здесь открывается не сверху, идёт не от лица, проникнут не смыслом, но поднимается откуда-то снизу, от ног, и проникнут ощущениями и желаниями, ничего общего со смыслом не имеющими <…>. Новый человек <…> всё более и более разучается молиться: молитва есть обращение души к Богу и, между тем, его душа обращается только к себе. Всё, что <…> мешает независимому обнаружению своего я, <…> для него становится невыносимо, <…> до тех пор, пока это я, превознесённое, изукрашенное, <…> на развалинах всех великих связующих институтов: церкви, отечества, семьи, не определяет себя <…> в этом неожиданно кратком, но и вместе выразительном пожелании: “О закрой свои бледные ноги!”» [18, с. 130 – 137]. Известно, что в толкованиях современниками моностиха В. Брюсова, этого «крика против шаблонности», как назвал брюсовскую строчку

С. Есенин, наиболее распространённой оказалась версия о религиозном подтексте. По воспоминаниям К. Эрберга, Вячеславу Иванову В. Брюсов будто бы ответил в 1905 году на прямой вопрос о смысле текста: «Чего, чего только не плели газетные писаки по поводу этой строки, а это просто обращение к распятию» [19, с. 124]. Похожая версия принадлежит Вадиму Шершеневичу: «Он (Брюсов) мне рассказал, <…> что, прочитав в одном романе восклицание Иуды, увидевшего “бледные ноги” распятого Христа, захотел воплотить этот крик предателя в одну строку, впрочем, в другой раз Брюсов мне сказал, что эта строка – начало поэмы об Иуде» [20, с. 456 – 457]. В связи с этими воспоминаниями и схожими соображениями некоторых мемуаристов о христианском, церковном наполнении брюсовского моностиха алымовская строка «И тогда превратятся ваши ноги / В архангельские две трубы», как, наверное, и некоторые другие из авторской книги «Киоск нежности», вполне вписывается в общий плотско-религиозный дискурс рубежа веков.

Эротическая тема у дальневосточного поэта накрепко связана с религиозной и закономерно превращается в антирелигиозную: «Воскресенье – царственность греха / Под трезвон всей бронзы Ватикана / На кокотки белые меха / Падает багряная сутана» [2, с. 10]. Эта «связь» заметна уже по названиям произведений в сборнике. В стихотворении С. Алымова «Чётки и грех» косвенно возникает тема Востока, порочности ночных свиданий с монахом: «Чётки, что дал вам задумчивый инок, / Ваш будуар посещавший украдкой – / Вы на трюмо, где белила с кармином / Бросили с верой, как средство от яда» [2, с. 86]. Полученные как индульгенция чётки не смогут очистить душу лирической героини, одухотворить, помочь обрести веру: «Шарики бледные – ладан и сумрак… / В шариках влажных – уныние кельи. – / Кажется кто-то молитвенный умер / В жёлтой пустыне самумного тела» [2, с. 86]. Для покаяния они появились неизбежно поздно, и уже не в силах изменить ход судьбы: «Умер и высох в янтарные сгустки / Долго томившие пальцы монаха. / Ах, ваше сердце отчётливо пусто, / Словно, все головы съевшая, плаха!» [2, с. 86].

В стихотворении «Акафист» алымовский герой, стоя, возносит церковные гимны. Но не Господу, Богородице или святым, его хвалебные песнопения исполняются Женщине, во славу её пленительной женской сущности, неистребимой, высшей, то есть духовно-религиозной, а потому мучительно болезненной притягательности для мужчины: «Подвески в ваших ушах напоминают лампады, / Вечно горящие над иконой лица… / В шелках ваших дремлют душистые, тонкие яды, / Тонкие, как линия вашего плеча» [2, с. 34]. В авторском акафисте переплетаются молитвенные песни Пресвятой Божьей Матери с гимном Женщине, которая уже традиционно обожествляется поэтом, образ её сакрализуется и ритуализируется. И можно согласиться с теми исследователями, которые рассуждают об архетипе Великой богини в произведениях модерна, в том числе у художника О. Бёрдслея, и о мифологическом наполнении Вечного Женского образа в литературе и искусстве данного направления. Творческая же ориентация С. Алымова на декадентское мировосприятие О. Бёрдслея была чётко обозначена, как уже отмечалось выше, в эпиграфе к циклу стихов из авторского сборника «Киоск нежности». «Великая богиня – Мать всего сущего – становится новой, всеобъемлющей мифологемой модерна. В архаической культуре Великая богиня считалась символом плодородия и процветания, ей поклонялись как богине чувственного наслаждения, и она же несла смерть обручённому с ней царю-танисту (танист (кельт.) – “заместитель”, который становится жертвой в ритуальном жертвоприношении) или влюблённому в неё растительному юноше-богу. Великая богиня отвечала за созидание и вскармливание. Со временем к этим функциям присоединяется эротическая функция, а также функция уничтожения или смерти» [13, с. 138]. Но денди С. Алымов возносит церковную хвальбу женщине и как изысканной законодательнице моды. И в таком синкретизме для поэта-модерниста тоже нет кощунственного смысла: «Ваша юбка на бёдрах – покров, упавший на чашу / С причастием мук… / И ещё мне нравится маленькая туфля ваша / И длинный, как траурная свеча, каблук» [2, с. 34].

В «Радуге дней» – семистишии – перед читателями С. Алымова возникают самые разнообразные женские образы: от монарших особ до конкубин, менад, жриц, гризеток, проституток. «Королевы ласки – сказки!.. Королевы ласки – небо! / Но на утро королева стала буднично живой. / Понедельник! Ты портретишь меланхолию эфеба / С грустью взоров догоревших, окаймлённых синевой» [2, с. 7]. Уставших понедельничных королев сменяют чувственные девушки вторника: «У девушек нежных дрожат безпричинно колени / И женщины хрипло гадают: “он скоро ль придёт”?! <…> / По вторникам, чуткие дамы не носят корсетов / И страсти, во вторник, не скажет никто: “подождём”!» [2, с. 8]. Середина недели, по С. Алымову, принадлежит женщинам низкого статуса, например, знойным испанским цыганкам или египетским гавази – так называли уличных эротических танцовщиц и проституток из кочующих цыганок. Отец девушки-гавази продавал её тому, кто предложит наивысшую цену. После этого она обычно выходила замуж за мужчину из своего племени. Считается, что египетские танцовщицы гавази стали источником вдохновения для многих европейских художников и музыкантов, отразивших ориентальную тему в своём творчестве. Предположим, что не стал исключением и наш поэт-эмигрант: «Крики… Царапины… Ласки оранжевы. / С варварским свистом играет шарманка. / Шёпот: «Смешной, не умрёте от ран же вы»!? <…> Золото дыни и тела гитаны, / Пляшущей в тёмной таверне нагою» [2, с. 8]. «Алымовские» четверги находятся во власти красавиц рыжих, а пятница сулит ласки богемных притонов Парижа: «Зелёные глаза – очарованье пятниц. / Зелёные глаза у женщин из огня… / Зелёные глаза мечтательных развратниц, / По пятницам я – ваш, зелёным зовам вняв!.. / Абсентные глаза – иллюзия Парижа!.. / Две рюмки красоты в которых – изумруд. / По пятницам, душа всегда к Уайльду ближе… / По пятницам, в душе – желание причуд» [2, с. 9]. Суббота воспевает одалисок и алмей мусульманского Востока – «желтый плащ на буднях / Из шёлка, знавшего Египет» [2, с. 9]. Воскресенье же двойственно. Оно становится, с одной стороны, апофеозом любовного наслаждения: «Воскресенье – красный кардинал. / Гейзер ослепительного рденья, / Подносящий радостный фиал, / Алого, как пурпур, наслажденья» [2, с. 10]. С другой, этот день завершает семидневный цикл монашеским отрешением, воздержанием, отказом от плотского: «Воскресенье – лёт колоколов, / Что парят над иноками, рдея… / Воскресенье – схимница Ланило / С алою, как сердце, орхидеей» [2, с. 10].

Такое же усердное, протяжное моление лирического героя, как в «Акафисте», можно наблюдать и в «Ектении поэтов», произведении, которое по формальным и смысловым признакам можно расценивать как поэму. Ектенией, как известно, называется одна из главных составных частей богослужения, в православной церкви ектения входит в состав большей части богослужений. «Душа томится… / Раскололась, / И мы расколемся… / Надо молиться… / “С миром Господу помолимся!..” / Помолимся сердцем, как фрезии, / Сердцем, как давность снегов. / “Да, Воскреснет Бог Поэзии / И, да расточатся Врази Его!..”» [2, с. 108]. С. Алымов отсылает читателя к божественной сущности поэтического таланта, мессианскому предназначению поэта: «Каждый поэт, большой и малый, / Новую песню куй! / Мы не отсверкали / “Исайя Ликуй!”» [2, с. 108]. Кумир С. Алымова О. Бёрдслей, принятый за год до своей смерти в лоно католической церкви, писал, что, «став христианином, творческий человек должен принести в жертву свой дар, как Магдалина жертвует своей красотой» [21].

Для С. Алымова поэтическое искусство – это счастье и наказание одновременно. По сути, перед читателем возникает поэма о вечном поиске любви, поэтам нужны нежные девушки, Белые Невесты, чтобы продолжать творить: «Души Поэтов томятся, / Томятся по Нежным давно… / Новые песни роятся, / Снятся, / Пурпуря дно <…>. / В пути я встречал поэтов, / Говорил: “Я не видел Их, / Но монашек рубашки раздеты, / Готовьте молитвенный стих”. / Идёмте скорей на панели / Невесты нас вместе ждут. / Гамены стихирь одели, / Поют» [2, с. 109]. В маргинальном духе своего времени С. Алымов приравнивает поэзию к святому и греховному одновременно, его антирелигиозность проявляется в сравнениях божественных молитвословий с Чёрной Ектенией: «Но увидел я то, что надо мне / И пошёл за Царицей я, – / Была цикламенно-ладанной / Чёрная Ектения» [2, с. 112]. Богослужения кощунственно приравниваются у С. Алымова и к Мессе – сатанинскому оккультному обряду, считающемуся антиподом христианской литургии: «“Приходите!..” я крикнул в светлицы – / “Не придти на Мессу нельзя”» [2, с. 109]. Обряд Чёрной мессы, как известно, включает сексуальные практики и оргии.

Добавим, что тема «Чёрной мессы», получившая особое распространение и звучание в литературе Серебряного века, обнаруживается и в произведениях дальневосточных авторов начала 1920-х гг., например поэта и писателя М. Щербакова [22, с. 199 – 201]. В такой повсеместной акцентуализации темы возможно усмотреть и влияние мистических, инфернальных тем символистов, как поэтов, так и художников, и – конкретно – значение пианиста и композитора А.Н. Скрябина, у которого в 1913 году выходит «Соната для фортепиано № 9, Op. 68», известная как «Чёрная месса». В отличие от названия седьмой сонаты, «Белой мессы», название девятой было одобрено лично автором. А.Н. Скрябин оказал колоссальное влияние на поэзию С. Алымова, что нами уже отмечалось. Особо близкой многим деятелям культуры и искусства того времени, в том числе и самому С. Алымову, думается, была, во-первых, притягательная идея о «вседозволенности “нового” человека как пребывающего по ту сторону традиционных ценностей и каких-либо императивов» [12, с. 312 – 313], это объявлялось признаком его аристократизма и величия. Во-вторых, мысль о сверхчеловеке. Обе шли, как известно, от философии Ф. Ницше. Музыка А.Н. Скрябин привлекала внимание богоборческим, демоническим началом, связанным также с импровизационной свободой (поэма «Прометей» и др.). Музыковед Т.В. Левая относительно «Сонаты для фортепиано № 9», комментирует: «В акте “осквернения святыни” и разгуле дьявольщины (на месте прежних апофеозов божественного света) достигает кульминации демоническая линия скрябинской музыки, затронутая ранее в “Ирониях”, “Сатанической поэме” и некоторых других сочинениях» [23, с. 35]. Добавим, что исследователи неоднократно указывали на синтетичность художественного миросозерцания, отличавшего отечественную культуру рубежа XIX – XX столетий, когда активизируется взаимное тяготение разного рода искусств: музыкальность поэзии, графичность танца, красочность и изобразительность музыки. «Тенденция искусств к преодолению собственных границ и взаимопроникнанию проявлялась повсеместно. Характерна в этом плане многогранная образованность служителей муз, которая сказывалась и в роде их музыкальных занятий. Так, В.И. Ребиков увлекался поэзией, А.В. Станчинский сочинял новеллы, серьёзные музыкальные опыты производили живописец М. Чюрлёнис, поэты М.А. Кузмин и Б.Л. Пастернак. Неудивительно появление на этом фоне музыкальных “картин”, поэтических “симфоний” (А. Белый), живописных “фуг” и “сонат” (М. Чюрлёнис). Сама творческая психология Серебряного века, стремление постичь мир в его максимальной полноте и гармонии стимулировали способность вдохновляться другими искусствами, по природе своей исконно романтическую» [23, с. 56].

Современная поэзия, по С. Алымову, духовно обращена к падшим женщинам, блудницам, которых с поэтами объединяет общее качество – продажа: растрата души и тела. Мотив продажи вдохновения или творчества был весьма распространён в поэзии имажинистов. Лейтмотивом он звучит у В. Шершеневича, А. Мариенгофа, в том числе у дальневосточных представителей, например, Л. Чернова: «Продаю вдохновенье – / Оптом и в розницу» [15, с. 47]. У В. Шершеневича: «Все мы, поэты, – торгаши и торгуем / Строфою за рубль серебряных глаз? / И для нас / Лишь таким поцелуем / Покупается подлинный час» [24, с. 110 – 111]; «И тащу продавать на Сухареву / В рай билет, мои мышцы и мозг» [24, с. 133 – 134]. Недорого, за бесценок, продаёт свои «самые свежие нервы и кровь» Леонид Чернов в стихотворении – «трагическом примитиве» «Я хочу есть!» из сборника «Профсоюз сумасшедших»: «Спешите! Недорого! / Открываю лавчонку – “Поэтическая Обитель”. / Громадный выбор творческих восторгов! / Не теряйте случая! / Купите, / Купите!.. <…>. / Подходите! / Купите / Творческие муки / Совсем задаром – пуд пшена <…>. / Зато – на вес: / Сумасшедшие взлёты гениальной мысли, / Гремучий огонь / Гениальных поэз» [15, с. 49 – **52**].

Но алымовские герои не готовы терпеть пустоту, холодную бездну, мириться с ощущением богооставленности. Так, в «Ектении поэтов» последовательные молитвенные прошения лирического героя к Святому Отцу обращены и за поэтов, и за их подруг-кокоток. «Идут, идут Поэты, / Чтобы новья песни петь. / Но душа их в мех одета… / В ней – грех, / И ей не летать!.. / Одни опустили чётки… / У других лорнет затих. / Бриллианто-крестами кокотки / Поразили, / Пронзили / Их» [2, с. 111]. И тех, и других объединяет общая святая цель – ожидание веры в эпоху безверья: «Душа растеряла все перья, / Бившихся, / Вившихся крыл, / “Что же, – опять – Неверье?…” / Я спросил. / Но где то колокол дрожный / Осторожно / Надежду нёс. – / “Братья, я знаю, можно / Испить нам Девьих Рос”» [2, с. 113 – 114]. Они живы надеждой на прощение и искупление вины, и это адресованное богу прошение включает мольбы за всех людей: «И пусть, грехом палимы, / Мы сняли с гетер меха… / Забудем!.. / Иже херувимы / О чуде / Будем вздыхать… / Сердце – чёрные фрезии… / Тело с кокоткой нагой… / Но воскреснул бог Поэзии, / Расточились Врази Его!.. / Душа томится попрежнему, / Но с греха свалился мех; / Не дадим… не дадим одежд ему. / Ныне и присно, во век… / К раздетой душе, раздетые / Девы / Для сева / Придут… / Негою в снеге сокрытые, / Душистый сок принесут!.. / Скоро с тобой мы расколемся / Чёрная Ектения… / “С миром Господу Богу помолимся, / Да святятся Люди Твоя”» [2, с. 114]. На наш взгляд, в финале произведения в противовес декадентским принципам автор всё же утверждает веру в возможность духовного спасения и возрождения своих героев.

Отсылки к плотскому, физиологическому у С. Алымова хорошо заметны в интерпретациях известных мировых сюжетов. Видны они также в футуристическом депоэтизировании и воспроизведении имажинистской натуралистической беззастенчивости. Столь же часто богоборческая тема у С. Алымова «замешана» на образах сердец ненасытных кокоток, которые неистово, но безуспешно молятся, на различных библейских атрибутах и евангельской символике. В стихах С. Алымова в достатке наблюдаются также опоры-отсылки к известным персонажам из античности, средневековья, Галантного века... Здесь Мессалины и весталки, блудницы и Богоматери, Магдалины и монашки, кокотки и Мадонны: «Сними с души / Муар греха. / В своей тиши / Встреть жениха. / А-а! тебе жутко / Снять рубаху / С рваного сердца? / Странны страхи / У проститутки… / Открыл – я – дверцу! / Сколь раз в ночь / Ты рубашку срываешь / Пред всяким / Для брака… / Считаешь?!. / “Тело – всем… / Душа – себе, / Запрятанная на донышко” / – Святая! / Много поэм в твоём храме / Тебе / Дам, / Мадонушка» [2, с. 51]. Связь духовного мира С. Алымова с мировосприятием имажинистов видится не только в особой «телесности» их образов или идейно-художественной составляющей так называемых «богоборческих» произведений, заявленных как варианты новых революционных лозунгов времени. Наблюдается близость, схожесть психолого-поведенческой линии. «Великолепные очевидцы» – имажинисты – снискали скандальную славу в начале 1920-х гг. своими поступками, например, по-хулигански расписав стены Страстного монастыря собственными, весьма неоднозначными, богохульными стихами. В довершение В. Шершеневич добавил: «Ещё непонятное слово “имажинисты” звучало мистически, как строка из Апокалипсиса» [20, с. 600]. Известны и их иные «подвиги»: «сдирание» дощечек с названиями улиц и приколачивание других – с названиями улиц в честь себя. Так появляется «Улица имажиниста Есенина» вместо Тверской, «Улица Шерненевича» вместо Никитской, «Кусиковская» вместо Дмитровки [20, с. 602]. Харбинский и владивостокский богемный поэт и денди С. Алымов, как известно, тоже часто примерял на себя роль скандалиста, возмутителя спокойствия, бретёра, забияки [1, с. 429].

Однако С. Алымов, безусловно, сочувственно относится к падшей женщине, блуднице, его волнуют её человеческие чувства, душа, например в стихотворении «Сердце молится…»: «Их было две сотни, а может быть три… / Любивших / И бывших… / Дразнивших. / Забывших. / Забытых, / Зарытых, / Комичных, как бри, / Свою остроту на огне иссушивших! / Их было так много, что сердце – не их! / Что сердце, / Как дверца, / Их храма на паперть. / В немо-тихие звоны упавших вериг. / Душистых кокоток дотаяли лапы… / И в сердце разгула гул гулкий утих» [2, с. 30]. Он отстаивает её право собственного взгляда на мир, добро и зло. «В вашем разгуле молитва… Ваши улыбки протяжны… / Так же, наверно, протяжно-ладанны вашей мечты. / Ваши уста по-другому, чем у подруг ваших, влажны! / Ваши уста – пред иконой в дымке курений цветы!» [2, с. 48 – 49]. Поэтому дальневосточный поэт зачастую богохульствует, обожествляя гетеру или называя распутницу Богоматерью: «Вот я в душе вашей… Боже, сколько в ней нежных литаний!. / Детских, не выросших, робких, не распустившихся снов… / Ах, ведь никто не поверит тихой часовне в шантане… / Тихому храму меж пьяных, шумом залитых, столов <…>. / Тело?! Мне тела не надо… Вот вам моё – обладайте! / Нет! Я хочу необычных, религиозных химер… / Вам я инфанта открою… знайте, инфанта же, знайте: / Церковь хочу я воздвигнуть вам в лупанаре гетер!» [2, с. 48 – 49].

Мотив порочности в творчестве С. Алымова связан с ещё одной характерной приметой своего времени – темой наркотического забытья или мортального спасения, что может стать предметом отдельного разговора, к примеру, мотива наркотического опьянения, или наркоза в поэзии: «Чёрные муары-ризы – / Строгие ризы греха… / У гетеры и у маркизы / Молитва тиха. / Будем молиться с гетерой, / Чтобы новою жизнь была… / Вместо ладана парфюмерий / Колет / До боли / Игла» [2, с. 110].

С. Алымов создаёт образы прекрасной и одновременно порочной женщины, но и сам лирический герой в его стихах выглядит таким же жестоким, аморальным, распущенным: «Я снял с алтаря вашу туфлю атласную / Одну из тех… Помните?!.. Чей каблук тоньше змеиных жал. / И её ароматную, когда то бурную, теперь – безстрастную – / По привычке к груди прижал… / Потом, вынул шприц… Опустил шторы… / Позвал уродливого бульдога белого как ваш живот. / Швырнул ему туфлю… На!.. / И пляшущим взором / Слежу как он шёлк душистый рвёт. / Это ваше сердце разрывается в клочья!.. / Ваше сердце – всеядное, как Ропс сам!.. / Ночью – / Брошенное псам» [2, с. 28 – 29]. Примечательной кажется, на наш взгляд, здесь отсылка к бельгийскому художнику венгерского происхождения Фелисьену Ропсу (1833 – 1898). Такой приём – введения в канву текста известного имени, будь то художник, музыкант, литератор или просто знаковое историческое лицо, без строгости отнесения к конкретной эпохе или времени – весьма част в произведениях С. Алымова. Этот приём работает у поэта на культурологическую ёмкость, отсылая к знаниям читателя. Подобные имена-коды или образы-константы в стихах С. Алымова не только выполняют в тексте своё прямое художественное предназначение, но обогащают произведение дополнительной смысловой (зрительной/музыкальной/историко-литературной) нагрузкой. При узнавании и расшифровке подобных кодов происходит полноценное информативное насыщение, более глубокое, чем об этом может свидетельствовать поэтическая строка или о чём могут поведать несколько строф.

Сравнение с Ф. Ропсом – «Ваше сердце – всеядное, как Ропс сам!.» – очерчивает ещё один ракурс плотской темы у дальневосточного поэта. Можно обозначить это как мотив сладострастия, эротомании, неутолённых болезненных страстей. Использование богатой палитры нарочитых непристойностей, скандальных сюжетов, мотивов извращённой сексуальности или порочности, игра на низменных, животных инстинктах, отсылки к лесбийским/гомосексуальным заигрываниям, гиньольные описания сцен насилия и прочее – всё это, как известно, становится весьма характерными инвариантами эротической темы в культуре рубежа веков. Излюбленный инструмент Ф. Ропса – эпатаж зрителя. Творчество графика и карикатуриста по достоинству было оценено уже при жизни известными современниками художника, среди которых писатели-романтики и представители парнасской школы французских поэтов Альфред де Мюссе и Теофиль Готье, «проклятый поэт», драматург, искусствовед и критик Стефан Малларме, ставший главой символистской школы. Высокую оценку давали и другие представители европейского литературного авангарда. Ф. Ропс стал известен иллюстрациями к «Цветам зла» своего лучшего друга Шарля Бодлера, позже прославился как автор скандальных картин, офортов и литографий, созданных на протяжении 1870 – 1890-х гг.: «Дама с марионеткой и веером», «Чёрная Месса», «Искушение святого Антония», «Антракт Миневры», «Идол», «Мщение демона», «Сатанисты. Голгофа», «Жертвоприношение», «Мессалина», «Сатана сеет плевелы», «Женщина на канапе», «Седалище послушницы», «Ангел до апофеоза», «Колдунья», «Порнократия» и др. В этих полотнах соединение плотского и религиозного у автора представлено в духе декаданса и символизма – как восприятие мистического эротизма.

Картины Ф. Ропса неизбежно вызывали шок у обывателей своей грубой сексуальностью, даже порнографией, и «низкими», мрачными темами. Значительное место у художника, как известно, занимали типажи парижской женщины второй половины XIX века. «Героини Ропса не трудятся, а демонстрируют своё чувственное очарование. Свои модели художник брал из окружающей жизни бульваров, кабаре, цирка, светских гостиных. Изображённые им женщины полны жизненной энергии, победной уверенности в себе и соединяют непосредственность и природную грацию с откровенной вульгарностью» [25]. Героини в стихах С. Алымова, как и нарисованные женщины Ф. Ропса, полны чувственной красоты, завораживают демонической притягательностью. Они мучат мужчин своими колдовскими чарами, когда перестают любить, бросают, предают, находят очередной объект для своей страсти... «Главной идеей в творчестве Ропса было всесилие сатаны, владеющего миром через женщину. Прекрасная половина человечества выставляется источником всякого зла, врагом всего святого, вечной победительницей благородных стремлений, виновницей духовной погибели, причиной страданий и смерти, орудием дьявола, часто являющегося на сцену вместе с ней. Для олицетворения своей идеи Ропс не стесняется прибегать к смелым сопоставлениям святого и кощунственного, возвышенного и тривиального, добродетели и порока, он впадает в очень тёмные аллегории, доходя до грубости и цинизма» [26].

Закономерный отклик на творчество Ф. Ропса произошёл и в России. Так, в ставшем рупором новых веяний в искусстве и определившем развитие русской культуры на рубеже веков журнале «Мир искусства» за 1899 год о художнике писал Игорь Грабарь в «Письмах из Мюнхена»: «Фелисьен Ропс – приятель Бодлера и современник своей эпохи, в течение всей своей жизни был певцом сатанизма женщины, сатанизма её чар и тела» [27, с. 47 – 81]. В 1910 году в Санкт-Петербурге вышла книга теоретика театра, музыканта и художника Николая Евреинова «Ропс: Критический очерк». Главной мыслью авторов, обращавшихся к анализу восприятия и осмысления творчества Ф. Ропса, становится идея, что художник стремится создать символические образы – олицетворение внеморального, чисто телесного бытия, бездуховной чувственной красоты, соблазна и зла. «Очерченные упругой, точной линией или вылепленные градациями света и тени, персонажи Ропса соединяют в себе ощущение живой плоти с инфернальностью и демонизмом» [28]. С.Я. Алымова, безусловно, не мог не быть знаком с картинами Ф. Ропса и не мог не знать об этих отзывах своих современников. В целом отметим, что многие стихи «Киоска нежности» наполнены художественными образами и мотивами, характерными для творчества Ф. Ропса, О. Бёрдслея, К. Сомова, Ф. Буше, А. Ватто… Однако в нашем представлении особое значение искусства живописи и графики, как Галантного века, так Серебряного, для поэтической концепции дальневосточного писателя кажется настолько значительным, что достойно отдельного анализа в перспективе.

Подводя некоторый итог, отметим следующее. Авторские варианты репрезентации любовных и плотско-эротических переживаний и напрямую связанное с этим обращение к теме искусства (музыки, живописи, театра) отражают рефлективность индивидуально-психологического и эстетико-философского характера. Система поэтических заимствований и аналогий у С. Алымова была продиктована желанием эксперимента, но подражания у поэта-эмигранта никогда не переходили в эпигонство или мёртвую стилизацию. Можно сказать, что в своём поэтическом мире С. Алымов создаёт своеобразную галантную коллекцию эротических фантазий, утончённую и провокационную одновременно. И в ракурсе игривом, эпатажно-скандальном, будоражащем обывателей дальневосточный поэт и денди не уступал знаменитым столичным символистам, футуристам или имажинистам.

В литературе Серебряного века тема воспевания женского тела и мотивный ряд, связанный с любовными чувствами и сексуальными томлениями лирических героев, действительно, зачастую реализовывались в духе релятивизма всех ценностей, в том числе аморализма, физиологизма, вседозволенности, наркотических уходов. На некоторых подобных принципах в плане идейно-художественном строится и сборник «Киоск нежности». В духе времени и расцвета модернистского искусства у поэта-эмигранта наблюдается соединение светлого и мрачного, прекрасного и отвратительного, высокого и низкого. Однако в творчестве автора синкретизм плотско-эротического и религиозного, включающий богоборческие основания, несёт на себе печать особой одухотворённости. Добавим, что тема плотской любви никогда не становилась у С. Алымова однотипно пошлой, скабрёзной, постыдной, отталкивающей, и уж точно в реалиях современности XXI века не может быть охарактеризована как непристойная, развратная или безнравственная. Сергей Яковлевич остался в истории нашей литературы как оригинальный поэт с узнаваемым почерком. Его стихи рождены эпохой, они настоящие, потому что их украшает живой трепет отголосков души самого автора.

Библиографический список

1. Кириллова Е.О. Дальневосточные поэты Серебряного века. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 427 – 433.
2. Алымов С. *Киоск нежности*: стихи (Факсимильное издание). Б.м.: Salamandra P.V.V., 2014.
3. Бёрдсли О. *Магия слов. Словари.* Available at: https://my-dict.ru/dic/evropeyskoe-iskusstvo-zhivopis-skulptura-grafika-enciklopediya/1395482-berdsli/
4. *Бёрдслей О.* ЭБС «Университетская библиотека онлайн». Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=author_red&id=182167&contrast=0
5. Завьялова А.Н. Эротические мотивы в книжной графике художников стиля модерн. *Международный научно-исследовательский журнал.* Екатеринбург, 2016; № 12 (54), Ч. 2: 117 – 122.
6. Виват, мадьяры! «La belle epoque» в венгерской живописи: Дюла Талош (Gyula Talos). *LiveInternet.Ru.* Available at: https://www.liveinternet.ru/users/2010239/post104530397/
7. Кириллова Е.О. «И кто-то что-то футурил…» (Д. Бурлюк, Н. Асеев, С. Третьяков на Дальнем Востоке: пропаганда футуризма во Владивостоке в начале 1920-х гг. и оценки в местной прессе). *Филология и культура:* материалы международного научного форума. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2006: 292 – 302.
8. Государственный архив Приморского края. *Голос Родины: ежедневная демократическая газета.* Владивосток, 1920; 1 мая.
9. Кириллова Е.О. *Дальневосточная гавань русского футуризма. Книга первая. Модернистские течения в литературе Дальнего Востока России 1917 – 1922 гг. (поэтические имена, идейно-художественные искания)*. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2011.
10. Турчинская Е.Ю. *Авангард на Дальнем Востоке: «Зелёная кошка», Бурлюк и другие*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2011.
11. Арт-нуво и арт-деко: как не перепутать? *Ярмарка мастеров:* первая и крупнейшая D2C-платформа для мастеров handmade, российских брендов и ценителей дизайнерских вещей. Available at: https://www.livemaster.ru/topic/805653-art-nuvo-i-art-deko-kak-ne-pereputat
12. Бычков В.В. *Эстетика:* учебник. Москва: Гардарики, 2004.
13. Бартош Н.Ю. К вопросу о мифологизме в литературе и искусстве английского модерна (архетип Великой богини в произведениях О. Уайльда и О. Бердслея). *Вестник Вятского государственного университета.* 2008; № 2 (2): 138 – 141.
14. Ницше Ф. Ессе Homo. Как становятся сами собою. *Ницше Ф. Сочинения:* в 2 т. Перевод с немецкого. Москва: Мысль, 1990; Т. 2: 693 – 770.
15. Кириллова Е.О. «Вдохновенье – оптом и в розницу…»: поэт Леонид Чернов во Владивостоке. *Записки Гродековского музея.* Хабаровск: ГНУК Хабаровский краевой музей им. Н.И. Гродекова, 2011; Выпуск 25: 47 – 52.
16. Маковский С. *Вячеслав Иванов. Маковский С.К. Портреты современников.* Нью-Йорк: Издательство имени Чехова, 1955: 269 – 310.
17. Пяст В. *Встречи.* Москва: Новое литературное обозрение, 1997.
18. Розанов В.В. О символистах и декадентах. *Религия и культура:* сборник статей; издание П. Перцова. Санкт-Петербург: Типография М. Меркушева, 1899: 128 –1 39.
19. Эрберг К. (К.А. Сюннерберг). Воспоминания. Публ. С.С. Гречишкина, А.В. Лаврова. *Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского дома на 1977 г.* Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1979: 99 – 146.
20. Шершеневич В. Великолепный очевидец. Поэтические воспоминания 1910 – 1925 гг. *Мой век, мои друзья и подруги: Воспоминания Мариенгофа, Шершеневича, Грузинова:* сборник. Москва: Московский рабочий, 1990: 417 – 646.
21. Обри Винсент Бёрдслей/Aubrey Vincent Beardsley. *Motum images.* Available at: http://motumimages.blogspot.com/2011/07/aubrey-vincent-beardsley.html
22. Кириллова Е.О. *Ориентальные темы, образы, мотивы в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (Б.М. Юльский, Н.А. Байков, М.В. Щербаков, Е.Е. Яшнов)*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015.
23. Левая Т.Н., *Скрябин А.Н.* История русской музыки: в 10 т. *Конец XIX – начало XX века.* Москва: Музыка, 1997; Т. 10А: 5 – 68.
24. Шершеневич В. *Стихотворения и поэмы.* Санкт-Петербург: Академический проект, 2000.
25. Ропс Ф. Бельгийский художник. *ARTCONTEXT.INFO: Портрет художника с необычной стороны.* Available at: https://www.artcontext.info/pictures-of-great-artists/55-2010-12-14-08-01-06/965-rops.html
26. Ропс Ф. *Большой энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона.* Available at: http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encyclopedic-dictionary/088/88380.htm
27. Евреинов Н.Н. *Оригинал о портретистах.* Москва: Совпадение, 2005.
28. Ропс Ф. *Symbolism: Теория, живопись, литература, музыка, галерея.* Available at: http://symbolisme.ru/index.php/art/rops

References

1. Kirillova E.O. Dal'nevostochnye po`ety Serebryanogo veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 427 – 433.
2. Alymov S. *Kiosk nezhnosti*: stihi (Faksimil'noe izdanie). B.m.: Salamandra P.V.V., 2014.
3. Berdsli O. *Magiya slov. Slovari.* Available at: https://my-dict.ru/dic/evropeyskoe-iskusstvo-zhivopis-skulptura-grafika-enciklopediya/1395482-berdsli/
4. *Berdslej O.* `EBS «Universitetskaya biblioteka onlajn». Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=author_red&id=182167&contrast=0
5. Zav'yalova A.N. `Eroticheskie motivy v knizhnoj grafike hudozhnikov stilya modern. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* Ekaterinburg, 2016; № 12 (54), Ch. 2: 117 – 122.
6. Vivat, mad'yary! «La belle epoque» v vengerskoj zhivopisi: Dyula Talosh (Gyula Talos). *LiveInternet.Ru*. Available at: https://www.liveinternet.ru/users/2010239/post104530397/
7. Kirillova E.O. «I kto-to chto-to futuril…» (D. Burlyuk, N. Aseev, S. Tret'yakov na Dal'nem Vostoke: propaganda futurizma vo Vladivostoke v nachale 1920-h gg. i ocenki v mestnoj presse). *Filologiya i kul'tura:* materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2006: 292 – 302.
8. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya. *Golos Rodiny: ezhednevnaya demokraticheskaya gazeta.* Vladivostok, 1920; 1 maya.
9. Kirillova E.O. *Dal'nevostochnaya gavan' russkogo futurizma. Kniga pervaya. Modernistskie techeniya v literature Dal'nego Vostoka Rossii 1917 – 1922 gg. (po`eticheskie imena, idejno-hudozhestvennye iskaniya)*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2011.
10. Turchinskaya E.Yu. *Avangard na Dal'nem Vostoke: «Zelenaya koshka», Burlyuk i drugie*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2011.
11. Art-nuvo i art-deko: kak ne pereputat'? *Yarmarka masterov:* pervaya i krupnejshaya D2C-platforma dlya masterov handmade, rossijskih brendov i cenitelej dizajnerskih veschej. Available at: https://www.livemaster.ru/topic/805653-art-nuvo-i-art-deko-kak-ne-pereputat

12. Bychkov V.V. `*Estetika:* uchebnik. Moskva: Gardariki, 2004.
13. Bartosh N.Yu. K voprosu o mifologizme v literature i iskusstve anglijskogo moderna (arhetip Velikoj bogini v proizvedeniyah O. Uajl'da i O. Berdsleya). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; № 2 (2): 138 – 141.
14. Nicshe F. Ecce Homo. Kak stanovyatsya sami soboyu. *Nicshe F. Sochineniya:* v 2 t. Perevod s nemeckogo. Moskva: Mysl', 1990; T. 2: 693 – 770.
15. Kirillova E.O. «Vdohnoven'e – optom i v roznicu…»: po`et Leonid Chernov vo Vladivostoke. *Zapiski Grodekovskogo muzeya.* Habarovsk: GNUK Habarovskij kraevoj muzej im. N.I. Grodekova, 2011; Vypusk 25: 47 – 52.
16. Makovskij S. *Vyacheslav Ivanov. Makovskij S.K. Portrety sovremennikov.* N'yu-Jork: Izdatel'stvo imeni Chehova, 1955: 269 – 310.
17. Pyast V. *Vstrechi.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1997.
18. Rozanov V.V. O simvolistah i dekadentah. *Religiya i kul'tura:* sbornik statej; izdanie P. Percova. Sankt-Peterburg: Tipografiya M. Merkusheva, 1899: 128 -1 39.
19. `Erberg K. (K.A. Syunnerberg). Vospominaniya. Publ. S.S. Grechishkina, A.V. Lavrova. *Ezhegodnik Rukopisnogo otdela Pushkinskogo doma na 1977 g*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1979: 99 – 146.
20. Shershenevich V. Velikolepnyj ochevidec. Po`eticheskie vospominaniya 1910 – 1925 gg. *Moj vek, moi druz'ya i podrugi: Vospominaniya Mariengofa, Shershenevicha, Gruzinova:* sbornik. Moskva: Moskovskij rabochij, 1990: 417 – 646.
21. Obri Vinsent Berdslej/Aubrey Vincent Beardsley. *Motum images.* Available at: http://motumimages.blogspot.com/2011/07/aubrey-vincent-beardsley.html
22. Kirillova E.O. *Oriental'nye temy, obrazy, motivy v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (B.M. Yul'skij, N.A. Bajkov, M.V. Scherbakov, E.E. Yashnov)*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2015.
23. Levaya T.N., Skryabin A.N. Istoriya russkoj muzyki: v 10 t. *Konec XIX – nachalo XX veka*. Moskva: Muzyka, 1997; T. 10A: 5 – 68.
24. Shershenevich V. *Stihotvoreniya i po`emy.* Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2000.
25. Rops F. Bel'gijskij hudozhnik. *ARTCONTEXT.INFO: Portret hudozhnika s neobychnoj storony.* Available at: https://www.artcontext.info/pictures-of-great-artists/55-2010-12-14-08-01-06/965-rops.html
26. Rops F. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i `Efrona.* Available at: http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encyclopedic-dictionary/088/88380.htm
27. Evreinov N.N. *Original o portretistah.* Moskva: Sovpadenie, 2005.
28. Rops F. *Symbolism: Teoriya, zhivopis', literatura, muzyka, galereya.* Available at: http://symbolisme.ru/index.php/art/rops

Статья поступила в редакцию 10.05.21

УДК 882: 82.015 (571.63) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-521-526

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

EROTIC MYTH OF FLAME SPRING OF FAR EASTERN EMIGRANT POET SERGEI ALYMOV. The article continues to analyze the theme of carnal love and eroticism in the work of the Far Eastern modernist poet S.Ya. Alymov. The subject of the research is the poetry collection "The Tenderness Kiosk", published by the author in Harbin in 1920. The presented piece of work made it possible to formulate the following conclusion. As a result of the representation of this topic, S. Alymov noted quite traditional motives of passion, attraction, lust, fleshly joys, also the author addresses the poetic singing of the sexual energy of the natural – Dionysian – elements (sexual pantheism, ecstatic motifs). However, the erotic world of copyright fantasies is original. So, the author's metaphor of the ever-awakening spring as an erotically charged force that gives birth and fertilizes, is combined by S. Alymov with the poetic theory of the mighty coming from Russian symbolists, as well as the hedonistic pleasure motive, coupled with an appeal to the images of ancient mythology borrowed from the Gallant era. The motive for sexual enjoyment in implementing the flesh-erotic theme includes a regional component: a version is being put forward about the possible translation into poetry of an emigrant of artistic impressions from a meeting with Japanese pornographic painting. The genre of erotic engravings "shunga" (spring pictures), which achieved popularity in the art of European and Russian Art Nouveau, could receive verbal expression in translations of ancient Japanese poetry made by S. Alymov, as well as copyright stylizations.

Key words: **Sergey Alymov, "The Kiosk of Tenderness", eroticism, Far Eastern modernist poetry, Silver Age, China, Harbin, Russian Far Eastern emigration.**

***Е.О. Кириллова,** канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

ЭРОТИЧЕСКИЙ МИФ ПЛАМЕННЫХ ВЁСЕН ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ПОЭТА-ЭМИГРАНТА СЕРГЕЯ АЛЫМОВА

Статья продолжает анализировать тему плотской любви и эротики в творчестве дальневосточного поэта-модерниста С.Я. Алымова. Объектом обращения стал поэтический сборник «Киоск нежности», опубликованный автором в Харбине в 1920 году. Представленный фрагмент работы позволил сформулировать ряд выводов. В результате репрезентации данной темы у С. Алымова отмечены вполне традиционные мотивы страсти, влечения, вожделения, плотских радостей, автор обращается к поэтическому воспеванию сексуальной энергии природной – дионисийской – стихии (сексуальный пантеизм, экстатические мотивы). Однако эротический мир авторских фантазий самобытен и оригинален. Так, авторская метафора вечно пробуждающейся весны как эротически заряженной силы, рождающей и оплодотворяющей, соединяется у С. Алымова с поэтической теорией мига, идущей от русских символистов, а также гедонистическим мотивом наслаждения вкупе с обращением к образам античной мифологии, позаимствованными из живописи Галантной эпохи. Мотив сексуального наслаждения в реализации плотско-эротической темы включает региональный компонент: выдвигается версия о возможном претворении в поэзии эмигранта художественных впечатлений от встречи с японской порнографической живописью. Жанр эротической гравюры «сюнга» («весенние картинки»), достигший популярности в искусстве европейского и русского модерна, мог получить словесное выражение в сделанных С. Алымовым переводах старинной японской поэзии, а также авторских стилизациях.

Ключевые слова: **Сергей Алымов, «Киоск нежности», эротика, дальневосточная модернистская поэзия, Серебряный век, Китай, Харбин, русская дальневосточная эмиграция.**

Данная работа является закономерным продолжением анализа развития особенностей модернисткой поэзии на Дальнем Востоке России в 1917 – 1922 гг. и ставит следующие задачи: 1. Проанализировать избранные стихи сборника С. Алымова «Киоск нежности» (Харбин, 1920) в свете заявленной темы. 2. Охарактеризовать влияние на творческую манеру автора двух эстетических концепций: эстетики века Серебряного и Галантного, их художественное соединение. 3. Указать переклички с авторитетными русскими поэтами-символистами Серебряного века (В. Брюсовым, К. Бальмонтом, З. Гиппиус). 4. Представить мотивно-образные ряды как романтические (весны, солнца, молодости, юни) и декадентские (миг, всеумирание, аморализм). 5. Оценить мотив наслаждения и ориентацию на идеи художественной культуры рококо XVIII века (французского живописца и декоратора Ф. Буше). 6. Обозначить любовно-эротическую тему в вольных авторских переводах из средневековой восточной (японской) поэзии, когда обращение к Ориенту становится отличительным знаком стиля модерн.

В поэтическом мире С. Алымова эротика присутствует во всём – это своего рода сексуальный пантеизм. Энергия соития наблюдается, в том числе, и в неистовстве природных оргий: «А ветер льёт рыдания, / Сгорая от желания / Слить с небом океан» [1, с. 82] (здесь и далее при цитировании архивных текстов сохраняется орфография и пунктуация источника). Примечательна в этом смысле, на наш взгляд, «Тайфунная сказка», где дальневосточный Бог-Тайфун отказывает ненасытным волнам в любовных ласках: «В жажде ласки простирают волны руки, – / "Поласкай нас и забудь нас юный Бог! / После мига, пусть придут столетья муки, / Ах, упругие тиски мохнатых ног!.. / В нашем море те же будни, те же страхи. / Те же страхи, что у жизни на земле – / Ах, позволь сорвать нам пенные рубахи / И отдаться каждой, влажной на скале"» [1, с. 83]. Сюжет этого произведения незамысловат, но романтичен. Безумный Бог-Тайфун не хочет любви жаждущих ласк, обезумевших от сексуального желания волн, он пресытился ими, он хохочет над ними. Объектом его влюблённости становится другой

образ, непорочный и чистый, и это закладывает будущий драматизм. Замечая на горизонте белый парус, Тайфун теряет покой, он влеком нежной, белокрылой мечтой: «Парус белый над дымом / Заплясавшего моря. – / Как крыло херувима, / Как улыбка застывшего горя… / Как улыбка печали, / Превратившейся в лёд. – / Белый парус из ладанной дали / Зовёт и зовёт» [1, с. 83].

С первого знакомства с произведением несложно заметить у поэта явные лермонтовские аллюзии и реминисценции. У алымовского паруса «девственны воздушно-ярусы», «белый парус желаньем выгнут», он, как «невеста под фатой», и для Тайфуна его видение сравнимо с «девушкой почти любимой, но недостигнутой» [1, с. 83 – 84]. Но создатель «Тайфунной сказки» и тут усиливает сексуальный накал: «Волны жадные бросались, как пантеры <…>. / Волны звали в изумрудные пещеры» [1, с. 83]. Волны в произведении предстают почти как безумствующие, неистовствующие вакханки-фиады, участвовавшие в оргиях, проходивших на горе Парнас и посвящённых Дионису. С той лишь разницей, что перед читателем водная стихия. Финал алымовской поэмы тоже вполне предсказуем. Взбешённые, ревнивые волны остервенело разрывают парус и топят его, превращая парусину в саван: «Белый парус они разорвали, / И пред Богом вертясь шаловливо, / Смертным саваном счастья махали» [1, с. 84]. Однако романтический накал достигается двойной трагической развязкой – закономерной смертью Тайфуна – от горя: «Но я помню твой трепет, / Когда / Я летел к тебе. В скорби склепе / Он мне будет – звезда / Всегда» [1, с. 84]. Вышло время морского Бога, так как закончился жизненный срок его ураганной стихии, исполинские силы Тайфуна иссякают, рыдающий, он улетает к земле, чтобы там умереть: «Тише море... Глуше ветер... Даль светлее... / Замирает, / Доживает / Песня струн» [1, с. 85]. Но и умирая, Тайфун поёт последнюю песню, в которой прославляет свою несбывшуюся, невозможную «райскую» любовь: «И бледнея, / Цепенея, / Холодея, / Умирает / С грёзой рая / Бог-Тайфун» [1, с. 86].

Отметим, что, судя по датировкам, поэма была написана во Владивостоке, в районе Эгершельда, 15 сентября 1919 года. Предположим, что вдохновением к её созданию послужила встреча поэта воочию с дальневосточной стихией. Район Эгершельда и исторически, и географически, и климатически весьма примечателен для нашего морского города, он находится на полуострове Шкота, который далеко врезается в море и омывается водой с трёх сторон. Родившийся и выросший на Украине, вероятно, потрясённый неистовством и величием приморских сентябрьских тайфунов – обычного явления для этого времени года и юга края – С. Алымов обожествил и очеловечил природные стихии, облёк невиданное зрелище в лиро-эпический жанр.

Несложно заметить, что в поэме рождение Тайфуна связано с музыкой стихии, урагана, демонической силы. Предстаёт в полную свою мощь некий первородный хаос, который будит всё низкое, глубинное, стихийное, и читатель будто испытывает вакхический восторг от трепета опьянения и экстаза. Исходя из дихотомии аполлонизм/дионисийство, обозначенной в знаменитой статье Ф. Ницше «Рождение трагедии из духа музыки» (1871) и используя размышления об искусстве литераторов Серебряного века (В. Вересаев «Аполлон и Дионис. О Ницше», 1914; Вяч. Иванов «Дионис и прадионисийство», 1921), можно констатировать, что С. Алымов реализует дионисийскую концепцию искусства. «Валы осверепелые / Взметают гривы белые / В далёкую лазурь. / И с хохотом, / И грохотом, / С протяжно-медным рокотом / Бушует демон бурь. – / Седое море пенится… / Чуть миг – оно изменится / В сапфир и изумруд. – / И катится стремительно. / В безумьи упоительном, / Плетя узор причуд. <…>. / И мнится: небо клонится, / В пучины вод уронится; / Так крепок ураган! / Всё море – арфа грозная, / Гирлянда белорозная / На изумруде струн. / Грудь арфы разрывается / И радостно рождается / Безумный бог – Тайфун» [1, с. 82]. В оппозиции двух начал – искусственного (аполлонического) и естественного (дионисийского) или, по-другому, культурного/природного (порядка/экстаза) богемный поэт отдаёт предпочтение второму. Экстатические мотивы в поэзии С. Алымова часто сопрягаются с музыкой А. Скрябина, которая, как уже неоднократно нами отмечалось, была близка дальневосточному автору. В поэме образ Тайфуна раскрывает буйство и неукротимость природных энергий Диониса, становится символом физиологической жизни, основанной на инстинкте и глубинной оптимистической воле. Дионис – бог экстатического мгновения, его стихией закономерно является музыка, поскольку это самое свободное, а потому и высшее из искусств. Алымовский дальневосточный Бог-Тайфун олицетворяет демоническое начало, изначально далёкое от аполлонической пропорциональности, светоносного назначения, размеренности, покоя, гармонии. Любовь, встреченная Тайфуном, погублена хаосом жизни, над жизнью всегда довлеет мотив неизбежной смерти, и действующие лица становятся обречёнными на страдания. Две противоположные, борющиеся между собой тенденции можно выразить и на языке психоанализа. «Аполлонизм – это Эрос (по З. Фрейду, жизнесозидающие, сексуальные влечения), а дионисизм – Танатос (смертные, жизнеразрушающие влечения). Можно вскрыть их и через другой аспект: аполлонизм – это сознание, а дионисизм – бессознательное. Если Аполлон – это разумное, рациональное начало, иллюзорно-оптимистическое, то Дионис – начало инстинктивное, иррациональное, трагико-героическое» [2]. Культура представляет собой борьбу двух начал, с ними связано поступательное развитие, антитезис рождает единство.

Существенное дионисийское начало наблюдается у С. Алымова в прославлении, например, женского «предрассветного тела»: «И когда встрепенутся румяные зори / В пяльцы неба вплетя огненити, – / Вы тогда, в мой покой, Голубая Синьора, / С пробудившимся телом придите!.. / Мне всё равно, что будет завтра, или в часы, что будут после, / Мне всё равно какие сказки я потеряю чрез тебя, – / Корабль оштормлен. Звонит парус. И поглотили волны вёсла / И я махровлю сердца радость, иные радости губя» [1, с. 91 – 92] и др.

Эротический мир поэзии С. Алымова весьма разнообразен. «Я знаю, что вы – сатиресса, / А я – притаившийся Пан» [1, с. 41]. Это мир авторских фантазий, который густо населён античными панами, сатирессами, нимфами, наядами, дриадами и другими персонажами древнегреческой и римской мифологии, сернами, газелями, вакханками, пасторальными пастушками. «Девы, для юношей будьте Эдемами!. / Сердце исполнено тонкой буколики» [1, с. 68], – взывает поэт. Находящаяся посередине между эпосом и драмой буколическая поэзия, которая возникла из сицилийско-греческих пастушьих песен, была посвящена поэтическому изображению пастушеского образа жизни. «Для большинства живописцев рококо мифологические Венеры, Дианы, нимфы и пухленькие амуры затмевают все остальные божества. Временем Купидона и Венеры называется период рококо во Франции. Всевозможные “купания”, “утренние туалеты” и мгновенные удовольствия являются чуть ли не главным предметом изображения» [3]. «Вы помните… / Час сложный и огромный… / В атласной комнате / Дуэт… / И ваш нескромный / Туалет» [1, с. 23], – восклицает дальневосточный поэт. Вечная молодость и красота, галантное и меланхолическое изящество, бегство от действительности, стремление укрыться от реальности в пастушеской идиллии становятся идейными основами стиля рококо. На некоторые близкие для этого стиля постулаты опирается в своих поэтических экспериментах и С. Алымов. Так, в середине XVIII века «в моду входят экзотические названия цветов: “цвет бедра испуганной нимфы” (телесный), “цвет розы, плавающей в молоке” (бледно-розовый), “цвет потерянного времени” (голубой)» [3]. У С. Алымова есть стихотворение «Четверг» из «семидневного» цикла «Радуга дней». Оно посвящено четвергу – «голубому шевалье». На наш взгляд, звучит как апофеоз потерянному времени: «Потом, голубой променад / В резном, золотом паланкине… / Потом – возвращенье назад / И чай в надушённой гостиной… / Варенье из роз, марципан… / Ликёр из цветов незабудки, / И, вот уж, альковный капкан / Поймал голубую малютку. / Уродливый снят кринолин… / Рассыпался жемчуг подвязки… / В четверг – у самих Мессалин / Тоска по сапфировой ласке» [1, с. 8]. Неслучайно стиль рококо в эпоху Просвещения французский писатель и философ Д. Дидро зло назвал «временем испорченного вкуса» [4].

XVIII век с его жеманным аристократизмом, роскошью быта и идеализмом любовной пасторали необыкновенно привлекателен для С. Алымова. Как и в изящных, утончённых рисунках живописца Галантного века Франсуа Буше, в своих стихах С. Алымов обращается к изображению фривольных сцен, героями которых становятся жеманные, застенчивые, трогательные прелестницы. Можно согласиться, что стихи С. Алымова, как и картины Ф. Буше, «изобилуют двусмысленными намёками, пикантными деталями: поднятый подол атласной юбочки у пастушки, кокетливо приподнятая ножка купающейся Дианы, пальчик, прижатый к устам, красноречивый, призывный взгляд, символически целующиеся голубки и т.п.» [3]. «Ваше тело – фривольность и гимн, / Как монах и вино… / Капризная линия вашей ноги – / Гипноз. / Ваши туфли атласные – гриф. / Каблучки их – колышки скрипки… / Вы вся – эротический миф / Рассказанный с детской улыбкой!.» [1, с. 35].

Весна и любовь – тема книги «Снеготай», подготовленной С. Алымовым ещё в 1919 году, но не изданной. Рукопись книги, как и большое количество разрозненных стихотворений, хранится в архивных папках Российского государственного архива литературы (РГАЛИ). Манера письма, доверительность, удивительная точность передачи образа и чувства, столь характерные для сборников «Киоск нежности» и «Запретосад», прослеживаются и здесь. Выразительны зарисовки, передающие весеннее настроение лирического героя в стихотворении «Талое сердце». Картин природы самих по себе нет, но они своим едва уловимым колоритом придают стихам музыкальность, подчёркивают душевное состояние, радость живописуемого чувства.

Согласимся, что в стихах С. Алымова находит отражение излюбленная брюсовско-бальмонтовская теория мига, волшебного мгновения и столь же присущая поэту склонность к словотворчеству: «И дни, и ночи одинаковы, / Пьянее пьяного вина. / Аллюрность дней – напиток маковый, / А мигобег – фиал без дна» [5, с. 14]. Или, как заявляет поэт в «Киоске нежности»: «Не дадим никому белокурых мгновений!» [1, с. 63]; «Вы были миг моею / Виконтеса» [1, с. 24]. Известно, что вслед за К. Бальмонтом и его «мимолётностями» В. Брюсов неоднократно формулировал стремление запечатлеть «миги», «мгновения»: «Пусть же в строфах, пусть в искусстве / Этот миг навеки дышит!» («Вечер», 1896). У С. Алымова в стихотворении «Новогодье нежного грешника» находим: «Душа!.. Устроим Воскресение Нежности… / Если не во всех, то хоть в нас самих, / Весело выскользнув из лап Неизбежности / В – по-новому – мигающей миг» [1, с. 99]. Отметим здесь, к слову, что мотив нежности, давший название всей книге, достоин отдельного описания в перспективе.

В стихотворении С. Алымова «Крещенский май», на наш взгляд, видна очередная реминисцентная отсылка к К. Бальмонту и одному из значительных мотивов в поэзии как самого старшего символиста, так и его последователей, – мотиву солнца и молодости: «Словно я во власти магика-гашиша, / Словно я не видел солнца никогда» [1, с. 66]; «Солнцу отдаваться, солнечно смеяться, / Солнечные миги, солнечно, ковать… / Солнце гарцевало на панелях белых. – / Солнце при-

зывало: “радости поймай!”» [1, с. 67]. Подобный мотив молодости, безусловно, по-своему наполнен особой эротикой, красотой и витальностью. Стихотворения двух поэтов отмечены художественно-смысловой близостью. «Будем как солнце! Забудем о том, / Кто нас ведёт по пути золотому, / Будем лишь помнить, что вечно к иному – / К новому, к сильному, к доброму, к злому – / Ярко стремимся мы в сне золотом. / Будем молиться всегда неземному / В нашем хотенье земном! / Будем, как солнце всегда молодое, / Нежно ласкать огневые цветы, / Воздух прозрачный и всё золотое. / Счастлив ты? Будь же счастливее вдвое, / Будь воплощеньем внезапной мечты! / Только не медлить в недвижном покое, / Дальше, ещё, до заветной черты, / Дальше, нас манит число роковое / В вечность, где новые вспыхнут цветы. / Будем как солнце, оно – молодое. / В этом завет красоты!» [6, с. 48], – так звучит призыв в манифесте К. Бальмонта 1902 года. А брюсовский мотив юности, юни «зеркалит» в строках С. Алымова: «Мы оба бессловны, как струны / Которым звучать не пора… / Мы юны! мы юны!. мы юны!. / Сегодня… сейчас… и вчера» [1, с. 41].

С. Алымов реализует бальмонтовский и брюсовский заветы жить ярко, интенсивно, вечно молодо в своих исканиях. В алымовском «Солнценабате» приказ: «Солнце шампанское всех оянтарило. / Бледные щёки накрасило холода – / Звонким набатом по спячке ударило / И приказало, чтоб было всё молодо… / Будьте же молоды – солнцем приказано!. / Будьте пылающи, разве не слышите?! – / Солнцем приказано и пересказано, / И на сугробах топазами вышито» [1, с. 69]. Однако, по К. Бальмонту и В. Брюсову, в стремлении к жизни можно совершать как добро, так и зло. Для декадентства добро и зло, прекрасное и безобразное вообще мало различимы, часто – равны. Истина и ложь, добродетель и порок, радость и страдание, эгоистическое и альтруистическое и другие подобные противоположности вслед за Ф. Ницше не абсолютизированы, подвижны [7, с. 726]. Важно соблюдать лишь главный призыв: не останавливаться ни перед чем. Отстаивая свободу человека быть разным, считалось, что он должен соответствовать не принципам и вечным ценностям, а своему сегодняшнему настроению, вести «“весёлую игру” всеми ценностями культуры» (Ф. Ницше) [8, с. 316 – 317]. «Цирцея человечества, мораль, извратила – обморалила – все psychologica до глубочайших основ, до ужасной бессмыслицы» [7, с. 726], – звучала ницшеанская философия. Подобный аморализм времени, как известно, пропитал эстетику, религию, искусство рубежа XIX – XX веков. По Ф. Ницше, главные предпосылки и причины «декаданса культуры и человечества выразились в полном кризисе культуры и смертельной болезни человечества, сделавшего своими идеалами господство “стадного человека”, массовое сознание, ложь в философии и морали» [8, с. 311 – 312]. Этот кризис философ-атеист усматривал в господстве разума над инстинктом, гипертрофированного аполлоновского начала над дионисийским; в культе разума, души, духа, духовного; в признании приоритета духовного над телесным; в изобретении идеи Бога, особенно – сострадающего христианского Бога. Во всём этом Ф. Ницше видел изначальную ошибочную установку – подмену истины ложью и последующее построение на этой лжи всей европейской культуры [1, с. 311 – 312]. Серебряный век основывается на «духовности наоборот», когда нравственный критерий отходит на второй план, уступая место эстетическому. Впоследствии этот факт станет характерной чертой эротики всего стиля модерн. Можно согласиться с формулировкой об «уничтожении духовного основания образов Прекрасного, когда духовная пустота неизбежно вела к метаморфозе Прекрасного в Безобразное» [9, с. 140].

Однако в отличие от призыва индивидуального и поэтического ухода в вечные, горние сферы или символистской идеи соперничества с Творцом С. Алымов по своим установкам больше эпикуреец, гедонист. Для дальневосточного поэта-эмигранта нет мигов чудесней тех, что связаны с любовной истомой. Поэтому в «Фиалковой симфонии» – своеобразном любовном посвящении некой «Виольно-виолетовой Виоле-Люлю» – обнаруживается: «Я сказал упрямо сердцу: “миг придёт!”» [1, с. 14]. Плотско-эротическая тема у поэта акцентируется на «весенних», пробуждающих любовно-сексуальную силу, моментах: «Солнце – не белое… Солнце – червонное! – / Солнце – не зимнее… Солнце весеннее… / Солнышко дохает ландышезвонное, / Громко венчая желанье с волнением. – / Снег разрыхляется в хрупкое кружево… / Кружево льдистое, плача, ломается. – / Девушки томные, грезьте о муже вы!.. <…>. / Близится время безумия парами. – / Сердце онежилось… сердце интимнее <…>. / – Грёзы изгрызли все хмурости зимние / И кувыркаются, резво, как кролики» [1, с. 68]. Поэт даже прибегает к образу кроликов как своеобразному символу спаривания. А в стихотворении «Сирень триольная», включающем пять триолетов, и вовсе звучит призыв – наказ молодой девушке смелее идти в новую, взрослую жизнь, в страсть, в плотские наслаждения: «Теперь вам двадцать… В жизнь! смелее! / Смелее в ласки!.. в счастье! в страсть! – / Пора покоя скинуть власть, / Мечтавший долго, любит злее… / Спешите насладиться всласть. / К цветам идите по аллее… / Пора покоя скинуть власть, / Теперь Вам двадцать… В жизнь!.. Смелее!» [1, с. 61]. Если счастье «нового» человека, по Ф. Ницше, «равно инстинкту» – это «аристократ природного инстинкта, забывший о всяческих морально-духовных бреднях» [8, с. 312 – 315], то и вполне закономерным выглядит подобное обращение С. Алымова к своей современнице.

Неправильно думать, что у С. Алымова совершенно отсутствует трагический компонент теории мига. Дальневосточный автор перенимает идею мига у старших коллег, но наполняет её чувством безысходности, неизбежности, всеумирания – тоже вполне себе по-символистски: «Были прошлого счастья / В сердце зябнущем мрут. / “Миги кончены страсти” – / Грустно думы поют. / Мигов сказочных песня / Отошла… умерла… / Заплелася чудесно / Бирюзовая мгла» [1, с. 19]. У него, как и у К. Бальмонта, звучит антиномический призыв познать одновременно мгновенье и бесконечность: «В субботу хочется смешенья / Порядков жизни в игр беспечность, / Чтоб, бросив радости мгновенье, / Сейчас же вынуть бесконечность» [1, с. 10]. А в стихотворении «Лимузин-саркофаг» из «Киоска нежности» миг убийства красавицы, когда «маленькая пулька, пчёлкою порхая, / стенку продырявя, юркнула в корсаж» [1, с. 44], ставит финальный аккорд, как бы переводя один роковой миг для героини в вечность, при помощи образованного окказионализма «мигно», обладающего уже значением протяжённости: «Вечер истеричный нагибался к шторам; / Аромат бегоний, старчески, вдыхал, – / И в твоих изящных, омертвелых взорах / От людских безумий, мигно отдыхал» [1, с. 45].

Данный мотив в стихах С. Алымова можно соотнести с размышлениями поэта и критика З. Гиппиус, которая ещё при жизни получила от своих современников весьма скандальные звания и прозвища: «женщина-адрогин», «ведьма», «сивилла», «белая дьяволица» (по названию книги романа Д. Мережковского «Воскресшие боги, или Белая дьяволица»). Свои литературно-критические работы «декадентская мадонна» публиковала под мужским псевдонимом «Антон Крайний». Её вышедший в 1908 году сборник критико-публицистических выступлений «Литературный дневник» [10] позволяет говорить о такой значимой черте публицистической манеры, как историзм, понимаемый очень индивидуально, но в то же время в контексте общего дискурса символистской эстетики. П. Пильский, современник З. Гиппиус, писал: «Я назвал бы Антона Крайнего историком литературного мига. Под его пером “миг” умирает, чтобы войти тотчас в историческую цепь: если хотите, А. Крайний накалывает “миг” на булавку. <...> А. Крайнего не разорвать с историзмом. <...> И свою книгу “Литературный дневник” он тоже считает “историчной”. <...> Но ни для кого так не характерно это слово и это определение (“исторично” равно культурно), как для А. Крайнего» [11, с. 126]. Е.Ю. Панова отмечает, что эта фраза «накалывать миг на булавку» согласуется с точкой зрения самой З. Гиппиус и метафорически определяет принцип поэтики: «Надо уметь чувствовать время; надо помнить, что история везде и всё в истории – в движении. Последняя мелочь – и она в истории, и она может кому-нибудь пригодиться, если только будет на своём месте. <…> Отрекаться от какого бы то ни было прошлого – опасно: это отречение ведёт к потере и настоящего, и будущего» [11, с. 126].

Миг – короткий промежуток времени, момент, который запечатлевает рождение и смерть, красоту и уродство, воспевание и убийство, возвеличивание и низвержение. И для С. Алымова, как и для символистов, миг является безликим временным отрезком, правильным, безупречным, эстетически совершенным, не отяжелённым морально-нравственными или иными духовными наполнениями. Миг – единица измерения времени, и, как само время, миг холоден и бесстрастен. В этом смысле С. Алымов, конечно, подлинное порождение искусства Серебряного века. В поэме «Облака» поэтом даже выведен метафизический образ воздушных чудес. Равнодушные, бесстрастные, вечно плывущие по небу «облаков надмирных корабли» притягивают взгляды и поэтов, и торгашей, и убийц, и молодых девушек... «Часто-часто никнут надо мною / Бездны неба в пепельных тонах, – / На мгновенье вижу жизни дно я – / Правда вот!. / Минута… / Не она! / Облака бегут… бегут и нежат. / Кровь земли на Небе – дымный лёд. / В облаках, быть может, вздох из Льежа / И слеза парижского камло… / В облаках, быть может, стоны павших, / Тех, что «как то» умерли в кустах – / Без того, чтоб кто нибудь рыдавших / Бережно поцеловал в уста. / Бедуин, затерянный в пустыне… / Девушка, иссохшая в камнях, – / Все они в лазоревой равнине / Едут на стогорбых облаках» [1, с. 118 – 119]. Эти воздушные небесно-голубые падымки, по С. Алымову, олицетворяют миги человеческой жизни: «Всё – вверху: / Минуты… / Дни… / Эпохи… / Комнатки… / Бульвары… / Города… / Ближе всех к заброшенному Богу / Облаков пушистая гряда!» [1, с. 119]. Вечный ход таких «мигов» превращается в века, слагается в истории народов и цивилизаций: «Были дни… / И есть они… / И будут! / Дарий… / Гунны… / Скифы… / Ганнибал… / Но в веках / Не изменилось чудо / Облаков – / Чей лёт – жемчужный бал. / Все эпохи – там… / Перегорели. – / Все дела воздушны / И скользят. – / Дни цвели… / Цветут… / Вот облетели… – / Облака лишь выжелтить нельзя!» [1, с. 117]. Миги становятся вечностью.

По С. Алымову, облака, эти «стаи вышнего пышного лёта», с одинаковым безразличием и отрешённостью вбирают в свой небесный космос земные человеческие существования, с их счастьями, страстями, страхами, борениями, свершениями, поражениями, уничтожениями: «Облака – все мы: / И ты… / И этот… / И любовь… / И злоба… / И тоска / И душа убийцы, / И – поэта... / Каждый разный любит облака <…>. / Всё равно им, что земля содеет… / Всё равно им, лето иль зима… / Пробегают… / Тают… / Пляшут… / Реют… / Лишь для них весь Космос – не тюрьма <…>. / И над диким воем страшных пашен / Над пожаром, болью и войной, – / С каждым мигом радостней и краше, / Облака суют звено в звено» [1, с. 118 – 120]. Пушистые посланцы горнего, надзвёздного мира, красивые и холодные, сравнимы автором со снежным покровом, сходным с саваном: «Облака: / – Пролётность… / Мимолётность. / Лёгкий пух… / На раны жизни – снег. / Облака: / – Река… / Века… / Дремотность… / Благодать нежнейших самых нег» [1, с. 120 – 121]. Безучастные облака становятся, по сути, метафорой мимолётности и быстротечности земной жизни, её «миговости». За ней стоит главная черта – тлен: «В облаках читают сказ о чудном, / От земных освободясь вериг» [1, с. 119]. Облака как напоминание о неизбежности смерти, той божественной

черты, приносящей избавление, успокоение и благодать душам: «И всегда, всегда они над нами… / И всегда нам мил их нежный след <…>. / Тяжесть жизни в небе – росный ладан. / Дымки снов – железные века… / Для мечты – сладчайшая услада / Облака… / Там – / В небе – / Облака…» [1, с. 120 – 121]. А в модернистской культурно-религиозной парадигме, включающей и контекст мировосприятия С. Алымова, можно оценить этот образ как художественно воспроизведённый символ «смерти Бога», «Великого Ничто» (Ф. Ницше) и – соответственно – экзистенциального одиночества человека, утратившего веру в надёжное высокое духовное пространство вокруг себя и божественность своего происхождения. Образ вечных небесных странников можно трактовать и как апофеоз индифферентности Бога к стараниям земным, его бесчувственной отстранённости от вечной жизненной суетности и человеческих страданий. Миг – это Время, Вечность – это Время, а Время – это Бог.

Примечательным в рамках подобных размышлений выглядит фрагмент, обнаруживающийся в воспоминаниях литературного и театрального критика, историка и теоретика искусства Акима Волынского о З. Гиппиус. В главе, озаглавленной «Сильфида» (фея, пленительный дух воздуха), рассуждая о мотиве подвижности неба в литературе, критик пишет следующее: Однажды в сумеречный летний вечер мы сидели с ней (З. Гиппиус – *Е.К.*) на скамейке северной дачи, после длинной прогулки узенькой дорожкой через лес. В разговоре на какую-то тему, перебирая аллегории и сравнения, мелькающие в произведениях новейших поэтов, я указал ей на то, что небо обыкновенно описывается довольно шаблонно. То это твердь с мигающими звёздами, то это голубой купол над нашими головами. Всё это не то, всё это мертво. З.Н. Гиппиус насторожилась и слушала со всем напряжением пьющего внимания. Я сформулировал мою мысль таким образом. Неба неподвижного нет. Просто дым над нами, дымная движущаяся бесконечность. Никто, как она, как эта обаятельнейшая в мире сильфида, не умел так благодарить за слово, удачно гармонировавшее с запросами души. Она съёжилась в своих узких плечах и, пожимая детской ручкой мою руку, сказала мне, что она использует такую точку зрения в своих стихах» [12, с. 261 – 262]. Знал ли С. Алымов об этих разговорах искусствоведа и поэтессы – сказать трудно, отдельные работы А. Волынского, в том числе посвящённые его встречам с Зинаидой Николаевной, публиковались на страницах различных столичных журналов 1890-х гг. Скорее всего, что не знал. Цикл статей А. Волынского «Русские женщины», выстроенный критиком по собственной классификации женских типов, которые он делил на «амуреток» и «друидесс», появился позже. Цикл датирован 1923 годом, а сами статьи из него в истории русской критики традиционно относят к неопубликованным рукописям 1920-х гг. «Киоск нежности» же вышел из печати уже в 1920-м, и многие помещённые в него стихи были написаны С. Алымовым ранее.

Уместно будет отметить, что алымовская эстетика мгновения/мига могла идти не только от декадентов. Чрезвычайно большое значение для поэта имела, по нашим наблюдениям, философия Галантного века, но особенно живопись той эпохи – об этом планируется составить серьёзный разговор. Как известно, в живописи рококо главными темами становятся «изысканная жизнь придворной аристократии, “галантные празднества”, идиллические картины “пастушеской” жизни на фоне первозданной природы, мир сложных любовных интриг и хитроумных аллегорий. “Дух мелочей прелестных и воздушных” (М. Кузмин) становится лейтмотивом творчества многих художников “королевского стиля”» [3]. В эпоху французских аристократов XVIII века, проповедовавших гедонизм и эпикурейство, считалось, что жизнь человека коротка и быстротечна, поэтому надо ловить «счастливый миг», спешить и чувствовать, утопая в мире утончённых наслаждений. Как известно, эта историческая эпоха неизбежна была сметена якобинским террором Французской революции 1789 года.

В «Интимных сонетах» С. Алымова присутствует бальмонтовский мотив невозможности оправдания, наблюдаются гумилёвские символы. В позиции героя есть и что-то есенинское: «Я жизнь свою на пустяки истратил: / Брал женщин… ведал мир… и пил вино» [5, с. 14]; «Кто душу женщины испил до дна?» [1, с. 18]. В стихах дальневосточного периода обнаруживаются у С. Алымова и мотивы городские. С одной стороны, подобно В. Брюсову, С. Алымов рисует город как средоточие пошлости, серой и бездумной жизни, застойного быта, дна: «Молчали хмурые плиты, / И город молчал» [1, с. 109]. Здесь царят пороки и разврат «улицы седой» [1, с. 100], которая полна злачных мест и притонов: «И меня увела по столице / Освещённых панелей стезя» [1, с. 109]; «Ах, этот город – цыганка с очей поволокой… / Четвертовал он меня затаённо жестокий. / И расколол, как когда то бензойного Блока, / Всхлипы души – на цепочке свершений – брелоки» [1, с. 104]. Художественные переклички в реализации урбанистических образов в духе футуризма обнаруживаются у харбинских поэтических сборников «Киоск нежности» и «Музыка боли». Автором второго является забытый в наши дни харбинский литератор Фёдор Камышнюк, который выпустил свою книгу в 1918 году. «Улица плакала скрипкою пискно-протяжно… / Плачь барельефил на склепности многоэтажной, / И катафалчно на шляпе Венеры продажной / Страусогроздья султанились фарсово важно. / Я выходил одинокий за двери притона. – / Слушал романсы ботинок моцартного тона… / И после оргий мечтал о влюбленьи Платона, / Взором увязнув в разводах небесно-кретона» [1, с. 104]. В подзаголовке стихотворения С. Алымова «На улице» обнаруживается эпиграф: «Ф. Камышнюку – верному жителю Белой Земли». В такой отсылке к «Белой земле», вероятно, имелись в виду наркотические пристрастия поэта [13, с. 26–39]. Вообще же тема опьянения наркозом становилась часто обсуждаемой на страницах дальневосточных газет и журналов [14, с. 81 – 87, 94 – 102].

С другой стороны, у С. Алымова как поэта-оптимиста неизбежно присутствуют романтические мотивы, обилие светлого настроения, воздуха, свежести, и они чаще всего связаны с темой женщины и пробуждения весны: «Любимый город!.. Башни!.. Двери!.. Дома и улиц вереницы… / Наркозы глаз!.. улыбки бёдер! ночей асфальтовых дурман» [1, с. 93]. Но всегда наряду с этим присутствует индивидуально алымовская черта – развёрнутая эстетическая параллель пейзажа и эротической картины. При этом лирические переносы очень смелые и выразительные, например, «девушкино сердце почкой набухало» [1, с. 114]. Присутствуют у поэта и иные эротические параллели: «Новый Год – амур в собольей шубке, / В колпаке из ландышей и роз. / Ты невидим, – и соседку в губки / За тебя целую я взасос. / А она в ответ бедром шуршащим / Прикоснулась радостно ко мне… / И ботинкой узкою всё чаще / Говорит о пламенной весне» [1, с. 11].

В целом, образность, глубокая поэтичность каждого алымовского стихотворения производят светлое впечатление, влекут за собой целую цепь разнообразных картин и ассоциаций: «Я – счастливый, сумасшедший, расшалившийся поэт / Приготовивший манто Вам из шелков кашмирских роз» [1, с. 64]. Даже отдельные строки дают представление о многокрасочной палитре автора: «розовые ленты» (на небе), «молитвенно синий» (туман), «хрустально-прозрачное» (небо). Не менее, чем глазу, дано и слуху. Вот несколько примеров неожиданной звуковой символики: «И за белой стеной шорох талого сада, / И земля под ногами стала томно вздыхать»; «Словно с токайским звенящий стакан / Мартом налитая улица» и др. [5, с. 10 – 11]. Лирически оправданы отвлечённые слова, несущие эротический подтекст, связанный с наступлением весны: «вешность», «набуханье», «томно вздыхать». И взгляды поэта, как отмечалось выше, далеки от пуританских: «Часы Весны – сосульки крыш, чем тоньше – счастье ближе… / Гляжу с влюблённою тоской на плачущие крыши / И сердцу, бьющему в набат, не говорю я “Тише…”» [1, с. 70]. Для возлюбленной можно вернуть весну даже зимой, укутав в собственную нескончаемую ласку: «Не грустите!. На сугробах я взрощу весенний сад… / Ведь душа моя, как ландыш, в зимостужу расцвела! / Это Вы её согрели искрометьем Ваших глаз. / Их лучи все льдины сердца растопили в ручейки… / И в награду, я, за это, погружаю Вас в Экстаз, / В волны огненной… душистой… и ласкающей реки» [1, с. 64]. Мастерство С. Алымова проявляется и в зоркости эпитетов: «талый», «неприкаянный», «восторгами пьяный» (март). Интересны сложные сочетания: «душисто грёзово свежа» (любовь); оксюморонные тавтологические сочетания: «неверная верность моя».

Поистине своеобразным воззванием к будущему можно считать стихотворение «О сотой весне», с посвящением – «Сергею Третьякову, умеющему предчувствовать» [1, с. 54]. Произведение адресовано «будущей» женщине, а, учитывая выход сборника в 1920 году, – женщине нашего времени, 2020 года. Воспевается её весна, вечная красота, неистребимость в мире Любви и Эротизма: «Будет ещё сто вёсен, / Но не умрёт звон сосен. – / Те же приснятся сны / Девушкам Сотой Весны!.. / В стенах, что будут иные, / Не станут нагей нагие… / Не будет трёх маев в весне / И кровь не вспыхнет красней… / Но сердце немого мира / Звякнет стострунной лирой, / Через вёсен сто, / Так, как не слышал никто! / Ради вот этого звяка / Можно живым поплакать. / Это – дорога в сны / Девушек Сотой Весны» [1, с. 54]. Отметим, что мотив весны и пробуждения был довольно распространён в дальневосточной модернисткой поэзии 1917 – 1922 гг., которая формировалась в едином идейно-тематическом и художественно-стилистическом дискурсе. Можно привлечь, к примеру, ставшую сегодня библиографической редкостью архивную книгу супругов, поэтов-футуристов Владимира Силлова и Ольги Петровской «Зрачки вёсен», представляющую из себя сборник стихов, напечатанный в Фудзядзяне (пригород Харбина) в 1921 году, но о подробных параллелях рассуждать пока рано.

Малоизвестным, но примечательным выглядит тот факт, что С. Алымов занимался поэтическими переводами. Так, в харбинской газете «Рупор» за 1922 год можно обнаружить его подборку оригинальных, самобытных, истинно «алымовских», переложений из старинной японской поэзии танка и хокку. Среди авторов – признанные классики японской поэзии: Рёдзен-Хоси (ок. 1000 – ок. 1065), Икэниси Гэнсуй (конец XVII века), Такараи Кикаку (1661 – 1707). С. Алымова, как и многих других литераторов-эмигрантов, например, М. Щербакова, не могла не привлечь притягательность самобытной восточной философии и культуры [15, с. 189 – 192]. От того почти закономерным видится у автора обращение к переводам поэта, теоретика стиха, сыгравшего большую роль в становлении поэтического жанра хайку, Мацуо Басё (1644 – 1694):

В светильнике масло иссякло давно…
Лежу в неуютной постели…
Луна озаряет окно [16].

Одним из базовых философско-эстетических принципов дзэн, которым следовал Басё, является понятие «вечное одиночество», которое заключается в состоянии пассивности человека, отказе от внешнего мира. Сознательно выбранный путь ухода от суетливой жизни вёл к отшельническому образу жизни. С. Алымов, как в своё время К. Бальмонт, переводит также поэзию Ёса Бусона (1716 – 1783). Его творчество, как и стихи других мастеров хайку, также пронизано философией дзэн и принципами синто с их стремлением к природной гармонии. У С. Алымова:

Холодно…
Слышно, как мыши
Ходят, стуча, по тарелке… [16].

В стихах читатель ощущает хрупкость, бренность бытия, как это было принято в буддизме. В переводе из Фурана (XVIII век):

В вечер дождливый – беседа.
Капли стучат по зонту…
Кто-то приходит к соседу… [16].

Приведём перевод С. Алымовым достаточно известного стихотворения Удайсе Митицуна-но Хаха (937? – 995). Она причислена к тридцати шести лучшим поэтам эпохи Хэйан, считается автором первого в истории японской литературы дневника, написанного женщиной:

Когда, тоскуя, проводишь ночи
И до рассвета, всегда одна,
Лежишь в постели и мерно в очи
Яд сладострастья сочит луна,
Вдруг ощущаешь, как долги ночи… [16].

Нельзя не отметить, что любовные фрагменты у С. Алымова выписаны на грани: от изысканности и томности до нарочитой, как бы умышленной, эротичности. Из творчества поэтессы Умано-Найси (XI в.):

Когда в стужу град барабанит
По упругим листьям бамбука,
Неотвязная мысль тиранит:
Одной спать
– Мука!.. [16].

Допускаем, что переданные в вышеприведённых и иных переводах чувства алымовских лирических героев и героинь могли «подпитываться» художественными впечатлениями, которые были обусловлены встречей эмигранта с жанром японского порнографического искусства, к примеру, живописи под названием «сюнга» или «абуна-э». «Графика стиля модерн развивалась под сильным влиянием японского искусства. С началом торговых отношений Японии с европейскими странами в середине XIX века особой популярностью на Западе стали пользоваться японские гравюры» [17, с. 117]. Как известно, С. Алымов немалое время жил на российском Дальнем Востоке, несколько лет провёл в Австралии и Китае, побывал в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Филиппины, Гонконг, Корея, острова Тихого и Индийского океанов). Есть сведения, что летом 1917 поэт посетил и Японию [14, с. 166]. Учитывая подобные биографические геолокации, японская живопись могла сделаться для дальневосточного модерниста хорошо доступной или же просто сумела обострить интерес автора к подобному искусству.

Жанром «сюнга» назывались эротические гравюры укиё-э, широко распространённые в средневековой Японии периода Эдо. Дословно укиё-э – это «плывущий мир». «Понятие “укиё-э” в переводе с японского означало “картины бренного мира”. Оно вобрало в себя, с одной стороны, философскую созерцательность и эмоциональную полноту любования полнотой бренного существования, а с другой – буддийскую идею о мире как “мире сансары”, мире скорби, страданий и преходящих иллюзий. Позднее непостоянство бытия стало восприниматься японцами не только как источник страдания, а, скорее, как призыв к наслаждениям и удовольствиям, которые дарует это непостоянство. “Укиё-э” стало обозначать мир земных радостей и наслаждений» [18]. С появлением в эпоху Эдо «весёлых кварталов» (публичных домов) понятие было переосмыслено и стало обозначать «мир мимолётных явлений». Приведём перевод танки Идзуми-Сикибу (ок. 976 – ок. 1034) в исполнении дальневосточного поэта-эмигранта:

Что мне делать?!. Что мне делать,
Если тот придёт, что жду?!.
Снег потопчет,
Буйнотелый,
Он в моём саду [16].

Рассуждая о реализации эротической темы в японских переводах поэта, отметим весьма примечательный факт. Дословно слово «сюнга» означает «изображение весны», переводится как «весенняя картинка». «Весна» в японском языке – это распространённый эвфемизм для обозначения сексуальной сферы. У С. Алымова в переводах из Сайгё (1118 – 1190), одного из известнейших и популярнейших создателей стихов-танка, находим:

У меня одно желанье,
У меня мечта одна:
Умереть, смеясь, под цветами
Весной,
Когда светит луна [16].

Таким образом, можно уверенно констатировать, что мотив пробуждающейся весны как эротически заряженной силы имеет у С. Алымова откровенно сексуальный подтекст даже в подобных ориентальных переводах и стилизациях. Телесная реальность выходит на лидирующие позиции и в самом «Киоске нежности»: «И от сознанья пьяных ласк у женщины – истома; / Любовь, как страсть и нагота, ей хорошо знакома… / А сердце девушки звенит, как хрупкий севр на камне: / “Любовь весны, тебя я жду, и всё же ты страшна мне!”» [1, с. 71].

Слово «абуна-э» дословно можно перевести как «рискованная гравюра» или «опасная картинка». Иногда его заменяют термином «макура-э» («картины на подушке»). В этих гравюрах много намёков, иносказаний, символов. Они призваны будоражить фантазию зрителя. «Это прелюдия, игра, стимулирующая изображение, начало процесса обольщения. Куртизанки развлекали гостей подобными изображениями во время интимных свиданий» [19]. «Если считать откровенные сексуальные картинки сюнга аналогом современного порно, то абуна-э можно сравнить с эротическими картинками. Здесь, как и в сюнга, часто изображали любовные пары, но не в процессе секса, а до или после. Изображение воды показывает сексуальность женщины, вода соответствует “инь” – это эротический символ. Цветение сакуры всегда отождествляется с женщиной, в то время как цветение сливы (абрикоса) служит в качестве метафоры для мужчин и является сексуальным символом “ян”. В абуна-э также изображали частично обнажённых женщин, участвующих в повседневной деятельности: купание, мытьё волос, наслаждение вечерней прохладой, накладка макияжа. Считается, что абуна-э было создано в 1772 году, после того, как правительство запретило сексуальные картинки, а пик их популярности пришёлся на середину XVIII века» [20]. Японские гравюры делались из дорогих материалов и передавались из поколения в поколение.

Жанр «сюнга» оказал большое влияние на всё искусство XX века, в особенности на книжную графику стиля модерн [17, с. 117 – 122]. Подтверждением же обращения С. Алымова к чувственным изображениям японской гравюры может служить и то, что кумиром для дальневосточного эмигранта, как уже отмечалось, был талантливый художник-модернист О. Бёрдслей, автор скандальных иллюстраций к пьесе «Саломея» О. Уайльда, созданных под влиянием японской школы живописи. Не только движение английских декадентов и арт-нуво было ориентировано на творчество О. Бёрдслея, считается, что этот «гений миниатюры» оказал огромное влияние на всё искусство стиля модерн. Художник-график тщательно изучал японские гравюры, заимствуя от них гармонию линии и пятна – чёрного и белого силуэтов. Глубокое проникновение в традиции японского искусства позволило О. Бёрдслею в собственных рисунках создать удивительный синтез Запада и Востока.

Другим подтверждением близости творческого метода С. Алымова к японскому эротическому изображению может служить сюжетное наполнение подобной гравюры, сюжеты являлись иллюстрациями к эротическим романам и поэмам. Картины «сюнга» запечатлевали любовников в самый сокровенный момент близости. Изображались также сексуальные скандалы при императорском дворе и в монастырях, а персонажами, как правило, являлись придворные и монахи. В алымовском переводе из Бусона:

Светлый вечер томен, долог.
Там, где женский монастырь,
Уж повешен лунный полог [16].

«Для японских художников не существовало “вульгарных”, “безнравственных” образов и запретных тем. В японской традиционной религии – синтоизме – не было понятия первородного греха, соблазна, искушения» [17, с. 118]. Можно предположить, что столь близкой для С. Алымова могла стать идея японской культуры о плотской любви как воплощении космической гармонии, поскольку «главным для мастеров “укиё-э” становится прославление земной красоты и чувственной любви, эстетизация повседневности средствами искусства» [17, с. 118]. К телесным удовольствиям в Японии относились снисходительно. Плоть не считалась злом. Наслаждаться радостями, которые она предоставляет, не грех. Сексуальное желание не морализуется и не осуждается. Более того, во всей стране существовали храмы и проводились обряды, посвященные фаллическому культу. Добавим также, что в сознании С. Алымова эстетика наслаждения, вероятно, неплохо накладывалась на вышерассмотренную символику «мигов», которая в японском эквиваленте могла быть выражена таким образом: жизнь быстротечна, как цветение вишни. При этом ещё раз акцентируем весьма важную, на наш взгляд, мысль: телесное и духовное в поэтическом мире дальневосточного автора гармонично соединяются.

Подводя итог, в очередной раз отметим, что Сергей Яковлевич Алымов – самобытный литератор. Поэтический ураган его страстей и поисков сравним с лихим и трагическим временем, в котором поэт родился и жил. Он будто сходил с ума от всего, что его переполняло изнутри в эпоху колоссальных историко-культурных трансформаций рубежа веков, революций, смены власти, гражданской войны, эмиграции, ориента, возвращения, лагерей, патриотических песен Великой Отечественной войны... Поэтому разговор о его творчестве ещё не окончен.

Библиографический список

1. Алымов С. *Киоск нежности*: стихи (Факсимильное издание). Б.м.: Salamandra P.V.V., 2014.
2. Аполлоническое и дионисийское начала. *Book for ucheba*. Available at: https://bookforucheba.ru/apollonicheskoe-i-dionisijskoe-nachala.html
3. Можно ли назвать Буше подлинным учеником Ватто. История галантного жанра. Живопись Галантного века. *Rastorguevopark.ru: Развлечения. Стиль жизни. Светская хроника*. Available at: https://rastorguevopark.ru/mozhno-li-nazvat-bushe-podlinnym-uchenikom-vatto-istoriya-galantnogo-zhanra.html

4. Власов В.Г. Рококо, или стиль рокайля. *Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства*. Санкт-Петербург: Азбука-Классика, 2008; Т. VIII: 236 – 254.
5. Жаворонкова Т.Ф. *Поэтическое наследие С.Я. Алымова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
6. *Поэты Серебряного века: поэзия, воспоминания*: сборник. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001.
7. Ницше Ф. Ессе Homo. Как становятся сами собою. *Ницше Ф. Сочинения:* в 2 т. Москва: Мысль, 1990; Т. 2: 693 – 770.
8. Бычков В.В. *Эстетика:* учебник. Москва: Гардарики, 2004.
9. Бартош Н.Ю. К вопросу о мифологизме в литературе и искусстве английского модерна (архетип Великой богини в произведениях О. Уайльда и О. Бердслея). *Вестник Вятского государственного университета.* 2008; № 2 (2): 138 – 141.
10. Гиппиус З.Н. Собрание сочинений: в 15 т. *Мы и они. Литературный дневник. Публицистика 1899 – 1916 гг.* Москва: Русская книга, 2003; Т. 7.
11. Панова Е.Ю. Становление критической манеры Антона Крайнего (З. Гиппиус). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2007; № 20: 124 – 128.
12. Волынский А.Л. Русские женщины. *Минувшее: исторический альманах*. Москва; Санкт-Петербург: Atheneum; Феникс, 1995; Выпуск 17: 209 – 292.
13. Кириллова Е.О. Путеводные искры жизни поэта и журналиста дальневосточного зарубежья Фёдора Камышнюка. *Записки Гродековского музея.* Хабаровск: КГБНУК «ХКМ им. Н.И. Гродекова», 2016; Выпуск 34: 23–40.
14. Кириллова Е.О. *Дальневосточная гавань русского футуризма. Книга первая. Модернистские течения в литературе Дальнего Востока России 1917–1922 гг. (поэтические имена, идейно-художественные искания)*. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2011.
15. Кириллова Е.О. *Ориентальные темы, образы, мотивы в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (Б.М. Юльский, Н.А. Байков, М.В. Щербаков, Е.Е. Яшнов)*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015.
16. Государственный архив Российской Федерации, научная библиотека. Москва. *Рупор: ежедневная вечерняя демократическая газета*. Харбин, 1922; 15 апреля.
17. Завьялова А.Н. Эротические мотивы в книжной графике художников стиля модерн. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016: № 12 (54); Часть 2: 117 – 122.
18. Старохамская К.Ю. Что такое «укиё-э»? Немного сведений о японской гравюре. *Ежедневный познавательный журнал «ШколаЖизни.ру»*. Available at: http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-2693/
19. «Весенние картинки» по-японски. *LiveInternet.Ru*. Available at: https://seaseas.livejournal.com/4020803.html
20. Абуна-э. *Japanese Dolls: Всё о Японии*. Available at: https://subscribe.ru/archive/country.other.japanesedolls/201208/18104540.html

References

1. Alymov S. *Kiosk nezhnosti*: stihi (Faksimil'noe izdanie). B.m.: Salamandra P.V.V., 2014.
2. Apollonicheskoe i dionisijskoe nachala. *Book for ucheba.* Available at: https://bookforucheba.ru/apollonicheskoe-i-dionisijskoe-nachala.html
3. Mozhno li nazvat' Bushe podlinnym uchenikom Vatto. Istoriya galantnogo zhanra. Zhivopis' Galantnogo veka. *Rastorguevopark.ru: Razvlecheniya. Stil' zhizni. Svetskaya hronika.* Available at: https://rastorguevopark.ru/mozhno-li-nazvat-bushe-podlinnym-uchenikom-vatto-istoriya-galantnogo-zhanra.html
4. Vlasov V.G. Rokoko, ili stil' rokajlya. *Vlasov V.G. Novyj `enciklopedicheskij slovar' izobrazitel'nogo iskusstva*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Klassika, 2008; T. VIII: 236 – 254.
5. Zhavoronkova T.F. *Po`eticheskoe nasledie S.Ya. Alymova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
6. *Po`ety Serebryanogo veka: po`eziya, vospominaniya*: sbornik. Moskva: `EKSMO-Press, 2001.
7. Nicshe F. Ecce Homo. Kak stanovyatsya sami soboyu. *Nicshe F. Sochineniya:* v 2 t. Moskva: Mysl', 1990; T. 2: 693 – 770.
8. Bychkov V.V. *`Estetika:* uchebnik. Moskva: Gardariki, 2004.
9. Bartosh N.Yu. K voprosu o mifologizme v literature i iskusstve anglijskogo moderna (arhetip Velikoj bogini v proizvedeniyah O. Uajl'da i O. Berdsleya). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; № 2 (2): 138 – 141.
10. Gippius Z.N. Sobranie sochinenij: v 15 t. *My i oni. Literaturnyj dnevnik. Publicistika 1899 – 1916 gg.* Moskva: Russkaya kniga, 2003; T. 7.
11. Panova E.Yu. Stanovlenie kriticheskoj manery Antona Krajnego (Z. Gippius). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 20: 124 – 128.
12. Volynskij A.L. Russkie zhenschiny. *Minuvshee: istoricheskij al'manah*. Moskva; Sankt-Peterburg: Atheneum; Feniks, 1995; Vypusk 17: 209 – 292.
13. Kirillova E.O. Putevodnye iskry zhizni po`eta i zhurnalista dal'nevostochnogo zarubezh'ya Fedora Kamyshnyuka. *Zapiski Grodekovskogo muzeya.* Habarovsk: KGBNUK «HKM im. N.I. Grodekova», 2016; Vypusk 34: 23-40.
14. Kirillova E.O. *Dal'nevostochnaya gavan' russkogo futurizma. Kniga pervaya. Modernistskie techeniya v literature Dal'nego Vostoka Rossii 1917-1922 gg. (po`eticheskie imena, idejno-hudozhestvennye iskaniya)*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2011.
15. Kirillova E.O. *Orientalnye temy, obrazy, motivy v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (B.M. Yul'skij, N.A. Bajkov, M.V. Scherbakov, E.E. Yashnov)*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2015.
16. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii, nauchnaya biblioteka. Moskva. *Rupor: ezhednevnaya vechernyaya demokraticheskaya gazeta*. Harbin, 1922; 15 aprelya.
17. Zav'yalova A.N. `Eroticheskie motivy v knizhnoj grafike hudozhnikov stilya modern. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016: № 12 (54); Chast' 2: 117 – 122.
18. Starohamskaya K.Yu. Chto takoe «ukie-`e»? Nemnogo svedenij o yaponskoj gravyure. *Ezhednevnyj poznavatel'nyj zhurnal «ShkolaZhizni.ru»*. Available at: http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-2693/
19. «Vesennie kartinki» po-yaponski. *LiveInternet.Ru*. Available at: https://seaseas.livejournal.com/4020803.html
20. Abuna-`e. *Japanese Dolls: Vse o Yaponii*. Available at: https://subscribe.ru/archive/country.other.japanesedolls/201208/18104540.html

Статья поступила в редакцию 10.05.21

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-526-529

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romanian-Germanic Philology and Intercultural Communication, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University" (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

THE CONCEPT OF "REPENTANCE" IN THE RUSSIAN AND WESTERN MAP OF THE WORLD. The article provides an analysis and interpretation of the concept of "repentance" that exists in the linguistic pictures of the world of the speakers of the Russian and Western European languages (English and French). The conceptual component of the concept content is considered. The relevance of the study is determined by the unflagging interest of cognitive scientists to the knowledge of the fundamental concepts of culture that determine the life order and vital activity of human society. It is shown that "repentance" in the West and in the Russian linguistic picture of the world is interpreted and understood in different ways. Various lexical and semantic associative links of this concept in the studied languages have been determined. Special attention is paid to the study of the concept of "repentance" in a comparative, linguistic aspect, through the prism of analyzing its representation in English and French, as well as in Russian. The axiological position of the concept of "repentance" is considered, since it is differently declared and implemented in the countries of the West (USA, France) and Russia. The article presents results of a comparative analysis of the everyday (naive-everyday) understanding of the concept of "repentance" in the Western and Russian picture of the world. The research material is lexicographic data extracted from explanatory and etymological dictionaries, dictionaries of synonyms and encyclopedias.

Key words: **concept, repentance, sin, law, Catholicism, orthodoxy, punishment, sacrament, God.**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ПОКАЯНИЕ» В РУССКОЙ И ЗАПАДНОЙ КАРТИНАХ МИРА

В статье приводится анализ и интерпретация концепта «покаяние», существующего в языковых картинах мира носителей русского и западноевропейских языков (английского и французского). Рассмотрена понятийная составляющая содержания концепта. Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом ученых-когнитологов к познанию фундаментальных концептов культуры, определяющих жизнеустройство и жизнедеятельность человеческого общества. Показано, что «покаяние» на Западе и в русской языковой картине мира трактуется и понимается по-разному. Определены разные

лексико-семантические ассоциативные связи данного концепта в исследуемых языках. Особое внимание уделяется исследованию концепта «покаяние» в сравнительно-сопоставительном, лингвистическом аспектах, через призму анализа его репрезентации в английском и французском языках, а также в русском языке. Рассматривается аксиологическая позиция концепта «покаяние», поскольку оно по-разному декларируется и осуществляется в странах Запада (США, Франция) и России. В статье представлены результаты сопоставительного анализа обиходного (наивно-бытового) понимания концепта «покаяние» в западной и российской картинах мира. Материалом исследования послужили лексикографические данные, извлекаемые из толковых и этимологических словарей, словарей синонимов и энциклопедий.

Ключевые слова: **концепт, покаяние, грех, закон, католицизм, православие, наказание, таинство, Бог.**

Исследование посвящено анализу концепта «покаяние», рассматриваемого как ментальное образование, интерпретация которого требует объяснения некоторых специфических культурных ценностей. Автором ставится цель – проанализировать внутреннюю форму слова, его этимологию, которая является одинаковой для западных языков (см. латинский корень poena – наказание) и для русского (каять – наказывать себя). Новизна исследования состоит в том, чтобы показать, каким образом на уровне обиходно-бытового дискурса, включающего понятийные когнитивные признаки концепта, обнаруживается существенная разница в интерпретации.

В данной статье термин «концепт» понимается как ментальная сущность, в которой содержится опытное знание человека об окружающей действительности. Более развернутое определение трактует концепт как представление «о смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления. Концепты способны сводить разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений к чему-то единому, подводя их под одну рубрику, которая способствует обработке субъективного опыта путем подведения информации под определенные выработанные обществом категории и классы» [1, с. 90].

С точки зрения В.Г. Зусмана, «концепт всегда представляет собой часть целого, несущего на себе отпечаток системы <…> Концепт – микромодель культуры, а культура – макромодель концепта» [2, с. 41]. Знания человека об окружающей действительности и способ, которым он классифицирует мир, выражены в его языке; с другой стороны, «язык – единственное средство, способное помочь нам проникнуть в скрытую от нас сферу ментальности, ибо он определяет способ членения мира в той или иной культуре» [3, с. 8].

В ходе взаимодействия человека с миром создается концептуальная картина мира, получающая затем языковую фиксацию. Языковая картина мира представляет собой глобальный образ мира, сформированный в наивно-бытовом, обыденном общественном сознании в результате концептуализации, категоризации данных о мире и дальнейшей вербализации полученных знаний.

Говоря о наивно-бытовом сознании, следует упомянуть о наивной картине мира, которая рассматривается как фрагмент обыденного сознания, который воспроизводится пофрагментарно в лексических единицах языка, однако сам язык непосредственно этот мир не отражает, он отражает лишь способ представления (концептуализации) этого мира национальной языковой личностью [4, с. 434].

Понятийная составляющая концепта репрезентируется семантикой слова, его именующего, которая выявляется в ходе компонентного анализа значения, что позволяет раскрыть содержательную сторону языкового знака и таким образом выявить когнитивные признаки концептуализируемого явления [5, с. 11]. Обращение к этимологии слова-имени концепта выявляет внутреннюю форму слова, вскрывая изначальное образное представление о явлении и понятийные когнитивные признаки, положенные в основу наименования явления. Уточнению понятийной составляющей также способствует анализ синонимических рядов, производных слов и контекста употребления слова-имени концепта.

Анализ словарного толкования, этимологии, синонимичных обозначений и дериватов, а также контекстуальной сочетаемости слова с другими лексическими единицами позволяет выявить образную и ценностную составляющую концепта.

Именно оценка как «способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта» [6, с. 755] занимает особое место в жизнедеятельности общества и человека. Оценка есть особый когнитивный акт, в результате которого устанавливается отношение субъекта к оцениваемому объекту с целью определения его значения для жизни и деятельности субъекта [7, с. 25].

В.И. Карасик определяет концепт как «ментальное образование, интерпретация которого требует объяснения некоторых специфических культурных ценностей…» [8, с. 46].

Исследуя концепт «покаяние», рассмотрим прежде всего понятийную составляющую содержания концепта, представление о которой можно получить из энциклопедий и толковых словарей.

Для более глубокого понимания понятийной составляющей концепта обратимся к словарным дефинициям слов-номинантов данного концепта.

На латинском языке покаяние звучит как poenitentia, ae (тж. pae-) f [poeniteo]. Примечательно, что корень слова содержит существительное poena (наказание) [9].

Кембриджский толковый словарь английского языка указывает на чувство сожаления, раскаяния по поводу совершенной ошибки, готовности исправить ее. В словаре говорится о религиозном наказании, основанном на раскаянии человека и признании им своей ошибки: «The feeling of being sorry for something you have done because you feel it was wrong, or the act of showing this: regret for a mistake and willingness to correct it: all religious punishment hinged on penitence and an avowal of guilt» [10].

Из анализа дефиниций в словарях французского языка следует, что толкование существительного «pénitence – покаяние» фокусирует внимание на сожалении об оскорблении Бога – Regret d'avoir offensé Dieu; на желании не повторять свои ошибки – avec la volonté de ne plus recommencer; на смирении плоти, налагаемого Церковью на верующих – Mortifications que l'Église impose aux fidèles [11].

Обратимся к производным слова «покаяние» и его синонимам.

В английском языке penitence (покаяние), penitent (кающийся), penitential (покаянный), penitentiary (исправительное заведение), repentance (раскаяние), penance (епитимья), penalty (наказание) [12].

В английском языке приводятся следующие синонимы: compunction (угрызения совести), misgiving (опасения), culpability (виновность), fault (вина), anguish (тоска), distress (бедствие), grief (горе), ruth (жестокость), sadness (грусть), sorrow (печаль), bloodguilt (вина), bloodguiltiness (кровопролитие), excuses (извинения), hand-wringing (заламывание рук), mea culpa (моя вина) [13].

Во французском penitence (покаяние), penitent (e) (кающийся\кающаяся), peine (наказание), penitencier (каторжная тюрьма, исправительное заведение), среди синонимов можно выделить confession (признание), contrition (раскаяние), mortification (смирение) [14].

Производные, синонимичный ряд концепта «покаяние» в английском и французском словарях сводятся к наказанию, привлекает внимание слово «исправительное заведение».

Толковый словарь русского языка Ушакова дает следующие определения слову «покаяние»: 1. Добровольное признание в совершенном проступке, в своей ошибке (книжн.).; 2. Исповедь, признание верующим своих грехов перед священником (церк.).; 3. Налагавшееся дореволюционным судом за некоторые преступления наказание, состоявшее в принудительной и подконтрольной молитве (дореволюц.) [15].

Современное представление о значении слова «покаяние» отражено в «Большом толковом словаре» С.А. Кузнецова: «Признание грехов перед священником; исповедь // Церковное наказание за некоторые преступления и грехи, состоявшее в принудительной и подконтрольной молитве. 2. Высок. Добровольное признание в совершенном проступке, ошибке. 3. Сожаление по поводу чего-л., раскаяние в чем-л. (Слезы покаяния)» [16].

Толковый словарь Ожегова дает следующее определение: покаяние – добровольное признание в совершенном проступке, в ошибке <…> церковное покаяние – отпустить душу на покаяние [17].

В 1054 году христианская церковь раскололась на католичество и православие, на Западе в богослужении и литературе господствовал латинский язык, Византийский мир использовал греческий.

Покаяние (греч. μετάνοια, буквально: «после ума; перемена ума») [18] – это греческое слово «метанозо», где «мета» означает «изменяться», это может переводиться и как «разворот». Вторая часть «ноэо» происходит от греческого слова, понимаемое как разум, слово означает полное изменение разума, человек призван постоянно рассуждать о том, что в его жизни хорошо, а что плохо.

Однако подобное толкование слишком односторонне. Греческое слово метанойа («покаяние») в своем значении восходит к Ветхому Завету, передавая смысловое содержание еврейского слова шув (хотя в Септуагинте шув передается как эпистрэфэйн – «оборачиваться», «возвращаться»). Слово шув имеет более широкое значение, чем просто «духовный процесс изменения взглядов». Оно относится к существу человека и обозначает его полное обращение к Яхве. Это выражается в повиновении Божьей воле, в доверии к Господу, в отказе от помощи других богов и людей. Все это присутствует и в новозаветном понятии «покаяние», которое существенно обедняется, когда его сводят к значению слова метанойа [19].

Историко-этимологический словарь современного русского языка показывает, что слово «покаяние» восходит к праславянскому глаголу kajati («каять» – 'наказывать', в возвратной форме «каяться», т.е. 'наказывать себя') [20]. Таким образом, первоначально в слове «покаяние» формируется языческий, дохристианский смысл, связанный с идеей осознания своей вины.

В этимологическом онлайн-словаре русского языка Макса Фасмера слово «покаяние» не найдено, но есть однокоренные слова ка́ять, -ся, ока́ять – «порицать». В словаре Фасмера приводятся слова в славянских языках, родственные русскому «каяться», содержащие общий праславянский корень: укр. ка́яти кого́ «упрекать», ст.-слав. каѭ сѧ, каяти сѧ «каяться», болг. ка́я се, сербохорв. ка̏јати «(ото)мстить», словен. kájati «порицать», чеш. káti se «каяться, раскаиваться в ч.-л.», польск. kajać się, в.-луж. kać so, н.-луж. kajaś se «каяться» [21].

Существует и другое этимологическое объяснение данного глагола. ПОКАЯНИЕ трактуется как происходящее от древних корней *apo- (по-) «обратно», «после» и *kweie- (каять/коить(ся) – «отдыхать», «пребывать в умиротворении». Отмечается, что корень тот же, что в квит, квитанция, цена, покой. В дан-

ной этимологии подчеркивается единое корнесловное представление о покое, обретаемом после каяния: «освобождение души от мытарств», «перевод духа в первоначальное состояние блаженства после оплаты или прощения всех долгов» [22].

Заметим, что языческое дохристианское значение слова «покаяние» представляет особый интерес, поскольку оно наглядно демонстрирует свод правил, регулирующих жизнь язычника. Дохристианское раскаяние обозначает необходимость рассказать, чтобы объяснить свою вину. Следовательно, раскаяние имело место быть. В целом человеческое общество не может быть идеальным, если есть серьезные проступки и если о них рассказывалось, то их можно было простить. Дохристианское раскаяние не было показателем высокого уровня человеческого стремления к идеалу, однако примечательно то, что уже тогда человек испытывал потребность поделиться своей виной перед племенем, рассказать, попытаться объяснить причину для того, чтобы после обрести умиротворение.

В русском языке производными словами являются следующие: каяться, покаяние, раскаяние, раскаиваться. Среди синонимов концепта «покаяние» можно выделить следующие: сознание, признание, раскаяние, исповедь, таинство, самобичевание, самокритика (С.И. Ожегов).

Производные, синонимичный ряд концепта «покаяние» в словарях русского языка сводятся к раскаянию, признанию своей вины.

Как видно из толкований словарей, западноевропейских и русского языков, единого понятийного содержания в разных языках концепт «покаяние» не имеет. Понимание покаяния в Западном и Восточном мире отличается не только на уровне языка, но и на уровне практики.

Указывая «на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, ценности отсылают к миру должного, целевого, смысловому полаганию»; ценности «задают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека»; вплетаясь в «изменчивое многообразие социальной жизни как ее инварианты», ценности позволяют «связывать разные временные модусы (прошлое, настоящее, будущее)»; наделяя все объекты аксиологической значимостью, ценности задают «системы приоритетов, способы социального признания, критерии оценок» и проч. [6, с. 1200].

Анализ контекста употребления имени концепта «покаяние» во французском языке демонстрирует следующее. Во французской газете христианского направления La Crois говорится: «Dans la tradition catholique, l'acte de pénitence consiste à reconnaître ses fautes au cours de la confession, et à accepter la punition déterminée, par le pécheur lui-même ou par le prêtre, pour les expire» («В католической традиции акт покаяния состоит в признании своих ошибок во время исповеди и в принятии наказания, назначенного самим грешником или священником для их искупления») [23].

Приведем некоторые выдержки из работы священномученика Илариона (Троицкого) «Покаяние в Церкви и покаяние в Католичестве»:

«…Католическая покаянная практика и доселе идет все тем же путем, проложенным в обход добродетели, подвига и нравственного совершенствования. Многие из проявлений покаяния католического в настоящее время могут служить лишь забавным зрелищем для интернациональной толпы туристов; верующий в папу католик и теперь еще надеется получить спасение и прощение грехов чрез индульгенции…» [24].

Об изменении практики покаяния в Америке высказывался священнослужитель Православной церкви в Америке А.Д. Шмеман, подчеркивая, что исповедь сведена к минимуму. Священник может отпустить грехи, причем разрешение это считается "действительным" само по себе, независимо от состояния души кающегося. Это диалог человека с предположительно мудрым и опытным советником, имеющим готовые ответы на все человеческие вопрошания [25].

Выдающиеся христианские писатели следующим образом объясняли данный термин: Покаяние – это древо жизни, потому что воскрешает многих умерших грехами (прп. Ефрем Сирин, 32, 154); Грех есть рана, покаяние – врачевательство (свт. Иоанн Златоуст, 45, 380) [26].

Каким образом произошли изменения таинства покаяния в западном мире? Вначале таинство покаяния понималось как примирение и воссоединение отлученных с Церковью. Церковь в лице священника свидетельствует, что грешник раскаялся, и Бог "примирил и соединил его" с Церковью во Христе Иисусе. Со временем покаяние стало регулярным таинством для членов Церкви. Покаяние не рассматривается как путь возврата в Церковь, отпущение грехов понимается как власть Церкви. Постижение греха как отрыв от Бога заменилось тем, что грех стал рассматриваться в качестве формального нарушения закона.

А.Д. Шмеман отмечает, что в таких духовных условиях исповедь стала беседой с духовником, в которой "обсуждается" та или иная "трудность" (именно трудность, а не грех, поскольку "трудность", осознанная как грех, тем самым перестает быть трудностью), остающаяся обычно неразрешенной, ибо единственным решением ее было бы как раз принятие христианского учения о грехе и (покаянии) прощении [25].

Западный мир, не связывающий концепт «покаяние» с раскаянием в своих грехах перед Богом, интерпретирует данное понятие как нарушение общепринятых церковных норм, за что священник налагает на человека временное наказание. Интересным является то, что покаяние часто интерпретируется как коллективный акт признания своей вины одних людей перед другими людьми.

Например, профессор истории и теологии литургии в Институте литургии (Париж) Элен Брику (Hélène Bricout) подчеркивает: «*Dès les années 1950, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, on se rend compte que le péché n'est pas seulement une question d'infraction personnelle à des règles posées par Dieu, mais qu'il doit aussi être porté collectivement.* – «Еще в 1950-х годах, после Второй мировой войны, мы поняли, что грех – это не только личное нарушение правил, установленных Богом, но и то, что его необходимо носить коллективно» [27].

Коллективное покаяние легло в основу популярного движения BLM. Оно зародилось в 2013 году в США, активисты движения Black Lives Matter (BLM; с англ. – «Жизни чёрных имеют значение») привлекают внимание к социальной несправедливости по отношению к чернокожим. Интересно, что в западной культуре набирает популярность акция, в рамках которой участники больших спортивных соревнований (матчи футбольных чемпионатов, формула-1) перед игрой преклоняют колено в знак поддержки данного движения. Преклонение колена является знаком покаяния перед темнокожими за годы рабства и дискриминации. На колено публично вставали и американские полицейские, и известные медийные личности, и политики.

13 апреля 2019 года на интернет-канале Youtube много просмотров набрало видео, где Папа Римский встает на колени и целует ноги президенту Южного Судана и лидерам оппозиционеров. Среди комментариев были предположения, что таким образом Папа показывает свое желание добиться окончания войны в Судане, просит прощение за 200 лет рабства, погромы среди чернокожего населения. Примерно в этот же временной промежуток в Америке русская девушка Алена не встала на колени перед портретом Джорджа Флойда, за что была уволена из магазина «Гуччи». Данный эпизод служит примером иного отношения к акту покаяния и расплаты за неприятие насаждаемой идеи «коллективного раскаяния».

В июле 2020 года на автодроме в Австрии прошла гонка Гран-при Штирии. Перед стартом большинство пилотов встали на колено. Российский пилот Даниил Квят не стал делать этого, пояснив это следующим образом: «*…мне это было немного не понятно, потому что это, так скажем, немного против моего русского менталитета, где встают на колено перед Родиной, перед флагом, перед Богом…*» [28].

В октябре 2020 года британские СМИ и болельщики осудили футболистов «Краснодара», которые не встали на колено перед началом матча Лиги чемпионов с «Челси» в рамках акции Black Lives Matter. Известный российский журналист, радио- и телеведущий Владимир Соловьев следующим образом прокомментировал данное осуждение: *«В каждой культуре свое представление о солидарности. У нас не принято вставать на колени. У нас перед богом встают на колени, когда молятся. А требовать от кого-то преклонить колено… И непонятно, почему они требуют от нас принятия их культуры покаяния, тем более нам каяться за их грехи ни к чему»* [29].

Насильственная смерть в результате задержания полицейским афроамериканца Джорджа Флойда в мае 2020 года дала толчок многотысячным акциям протеста сначала в США, а затем и в других странах.

Протесты против полицейского насилия прошли и во Франции. В 2016 году при схожих обстоятельствах после задержания погиб 24-летний Адам Траоре, члены его семьи, выходцы из Мали, настаивали, что смерть наступила из-за действий полицейских. Результаты независимых медэкспертов показали, что Траоре погиб от удушения. В Париже прошла массовая демонстрация против полицейского насилия, затем протесты прошли и в других французских городах, в результате глава МВД страны Кристоф Кастанер заявил, что французские правоохранители не будут больше применять метод удушения при задержании.

Вместе с тем во Франции полицейские не только отказались встать на колени в знак признания своей вины, но вышли на улицы и бросили на мостовую наручники, требуя уважения к своей работе.

В США после убийства Джорджа Флойда набирает силу такое явление, как «расизм наоборот». Чернокожие нападают на белых, ставят на колени, заставляют целовать ботинки и снимают это на видео. На просторах Интернета «гуляет» видео, на котором смуглый парень ставит на колени белых, просто представляясь активистом международного движения за права темнокожих, предлагая им извиниться за их «белые привилегии». В стране, взрастившей политкорректность, которая не дает возможность открыто говорить о проблемах чернокожего населения и, соответственно, их решать, происходит открытое противостояние белого и темнокожего населения. Движение BLM вскрыло нарыв социально-этнических проблем, которыми, по сути, в США никто не занимается.

В целом смысловой объем концепта «покаяние» в западной языковой картине мира расширяется за счет добавления внерелигиозных когнитивных признаков. На наш взгляд, это является свидетельством тенденции западного мира к десакрализации концепта «покаяние» в коллективном языковом сознании. На примере США показано, что на протяжении последних 40 – 55 лет афроамериканцам шли на уступки, они могут позволить себе крушить магазины, убить белого человека, понимая, что им за этого может ничего не быть. Покаяние в жестоком обращении далеких белых предков к чернокожим рабам буквально навязывается белому населению США, происходит подмена понятий, когда «покаяние» переносится в сферу унижения человеческого достоинства белого американца.

Ментальное образование концепта «покаяние», лежащий за словом образ, который вскрывает внутренняя форма слова, его этимология, является одина-

ковым для западных языков (см. латинский корень poena – наказание) и для русского языка (каять – наказывать себя), однако на уровне обиходно-бытового дискурса, включающего понятийные когнитивные признаки, обнаруживается существенная разница. Не связывая концепт «покаяние» с раскаянием в своих грехах перед Богом, западный мир, как это явствует из его языковой картины мира, интерпретирует это понятие как нарушение закона, как временную, преодолимую трудность, которая связана с наказанием, налагаемым на человека священником. Покаяние рассматривается не как путь возврата в Церковь, а как следствие нарушения закона, за которое следует понести наказание согласно церковным правилам.

На Западе нивелирование оценки «покаяния» с понятийной точки зрения произошло из-за сужения понятия «покаяние». Когда европейцы были религиозными, у них не было конфликта между догматами Церкви и реальной жизнью. Однако со временем в связи с «отпадением» от жизни в Церкви ушла глубина понимания концепта «покаяние», слово стало обиходно-бытовым, и пониматься оно стало как нарушение общепринятых норм общества. На примере движения BLM, когда каяться заставляют белых американцев, когда папа римский целует ноги черным оппозиционерам, когда перед соревнованиями спортсмены встают на колено в знак покаяния перед черными, мы видим, что «покаяние» на Западе может трактоваться весьма расширительно, предполагая даже наказание людей за преступления, которых они не совершали.

Понятийная составляющая концепта «покаяние» в русском языке связывается с потребностью человека к раскаянию перед безупречной природой Бога. В русской языковой картине мира сохранилось понимание покаяния как сохранения человеческого общества, которое потеряет свою ценность, если не будет чувства вины, наказания.

В православии покаяние понимается как возвращение, как полное обращение к Богу, повиновение, доверие, отказ от помощи других богов и людей.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
2. Зусман В.Г. Концепт в культурологическом аспекте. *Межкультурная коммуникация*. Нижний Новгород: Деком, 2001: 38 – 53.
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
4. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и описание языка*. Москва, 1999.
5. *Всемирная энциклопедия. Философия*. Москва: АСТ; Минск: Харвест. Современный литератор, 2001.
6. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
7. Карасик В.И. Концепт как индикатор эпохи. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2010; № 2: 46 – 63.
8. Емельянова С.М. *Сопоставление темпоральных концептов в немецкой и русской лингвокультурах (на примере концепта Zeit и ВРЕМЯ)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2012.
9. *Большой латинско-русский словарь*. Available at: https://classes.ru/all-latin/dictionary-latin-russian2-term-5260.htm
10. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/penitence
11. *Larousse. Dictionnaire français en ligne*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%c3%a9nitence/59238?q=penitence#5 8876
12. *Англо-русский словарь*. Available at: https://wooordhunt.ru/dic/content/en_ru
13. *Merriam-webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/thesaurus/penitence
14. *Dictionnaire francais*. Available at: https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/synonyme/penitence/
15. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
16. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov
17. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=22156
18. *Философский энциклопедический словарь*. Available at: http://www.rubricon.com/fes_1.asp
19. Брокгауз Ф.А. *Библия онлайн*. Available at: https://old.bibleonline.ru/slovari/brockhaus/Int3290/
20. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Available at: http://www.slovorod.ru/etym-chernykh/index.html
21. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-5078.htm
22. Семенцов В. *Интернет-словарь «Глаголь»*. Available at: http://pervobraz.ru/
23. La Crois. *Faire penitence*. Available at: https://www.la-croix.com/Faire-penitence-2020-03-06-1101082365
24. Сщмч. Иларион (Троицкий). *Покаяние в Церкви и покаяние в Католичестве*. Available at: http://pravbeseda.ru/library/index.php?id=523&page=book
25. Шмеман А.Д. *Эволюция таинства покаяния*. Available at: https://www.pravmir.ru/protopresviter-aleksandr-shmeman-evolyuciya-tainstva-pokayaniya/
26. Сидоров А.И. *Сокровищница духовной мудрости*. Available at: https://vk.com/doc94834997_262836395?hash=f7d2b30710e036451b&dl=168e2c88dd44dda43a
27. Hélène Bricout. *Revue de l'histoire des religions*. Available at: https://journals.openedition.org/rhr/8414
28. Youtube. *Даниил Квят объяснил, почему не встал на колено в знак борьбы с расизмом перед стартом гонки*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=V3HtgXjDE0k
29. *Sport24. «У нас встают на колени перед Богом»*. Available at: https://sport24.ru/news/football/2020-10-29-u-nas-vstayut-na-koleni-pered-bogom-solovyev---o-kritike-v-adres-igrokov-krasnodara-za-neuchastiye-v-aktsii-blm

References

1. Kubryakova E.S., Dem`yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
2. Zusman V.G. Koncept v kul'turologicheskom aspekte. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Nizhnij Novgorod: Dekom, 2001: 38 – 53.
3. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
4. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazyka*. Moskva, 1999.
5. *Vsemirnaya `enciklopediya. Filosofiya*. Moskva: AST; Minsk: Harvest. Sovremennyj literator, 2001.
6. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Karasik V.I. Koncept kak indikator `epohi. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2010; № 2: 46 – 63.
8. Emel'yanova S.M. *Sopostavlenie temporal'nyh konceptov v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah (na primere koncepta Zeit i VREMYa)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2012.
9. *Bol'shoj latinsko-russkij slovar'*. Available at: https://classes.ru/all-latin/dictionary-latin-russian2-term-5260.htm
10. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/slovar'/anglijskij/penitence
11. *Larousse. Dictionnaire français en ligne*. Available at: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%c3%a9nitence/59238?q=penitence#5 8876
12. *Anglo-russkij slovar'*. Available at: https://wooordhunt.ru/dic/content/en_ru
13. *Merriam-webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/thesaurus/penitence
14. *Dictionnaire francais*. Available at: https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/synonyme/penitence/
15. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovar.cc/rus/ushakov/434589.html
16. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/kuznetsov
17. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=22156
18. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://www.rubricon.com/fes_1.asp
19. Brokgauz F.A. *Bibliya onlajn*. Available at: https://old.bibleonline.ru/slovari/brockhaus/Int3290/
20. Chernyh P.Ya. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Available at: http://www.slovorod.ru/etym-chernykh/index.html
21. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-5078.htm
22. Semencov V. *Internet-slovar' «Glagol'»*. Available at: http://pervobraz.ru/
23. La Crois. *Faire penitence*. Available at: https://www.la-croix.com/Faire-penitence-2020-03-06-1101082365
24. Sschmch. Ilarion (Troickij). *Pokayanie v Cerkvi i pokayanie v Katolichestve*. Available at: http://pravbeseda.ru/library/index.php?id=523&page=book
25. Shmeman A.D. *`Evolyuciya tainstva pokayaniya*. Available at: https://www.pravmir.ru/protopresviter-aleksandr-shmeman-evolyuciya-tainstva-pokayaniya/
26. Sidorov A.I. *Sokrovischnica duhovnoj mudrosti*. Available at: https://vk.com/doc94834997_262836395?hash=f7d2b30710e036451b&dl=168e2c88dd44dda43a
27. Hélène Bricout. *Revue de l'histoire des religions*. Available at: https://journals.openedition.org/rhr/8414
28. Youtube. *Daniil Kvyat ob`yasnil, pochemu ne vstal na koleno v znak bor'by s rasizmom pered startom gonki*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=V3HtgXjDE0k
29. *Sport24. «U nas vstayut na koleni pered Bogom»*. Available at: https://sport24.ru/news/football/2020-10-29-u-nas-vstayut-na-koleni-pered-bogom-solovyev---o-kritike-v-adres-igrokov-krasnodara-za-neuchastiye-v-aktsii-blm

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-530-531

Liu Xin, *postgraduate, teaching assistant, Heilongjiang Univerisity (Harbin, China), E-mail: 438015102@qq.com*

V. PELEVIN'S NOVEL "THE LIFE OF INSECTS" IN CHINESE LITERARY STUDIES. The article provides an overview of the study of V. Pelevin's Novel "The Life of Insects" in the literary studies of China. The study of this issue is an urgent problem, since in recent years considerable attention has been paid to the study of postmodern works by V. Pelevin. The research of Chinese literary critics from the point of view of various aspects contributes to a better understanding of the work of a talented representative of Russian postmodernism—Viktor Pelevin. The scientific novelty of the research is that this article examines the publications of Chinese literary critics concerning the novel "The Life of Insects" over the past 20 years (2001-2021). As a result, it is proved that Chinese literary critics pay great attention to the study of the genre type and poetic features of the novel "The Life of Insects", which creates prerequisites for further research.

Key words: **Russian literature, postmodernism, Viktor Pelevin, literary criticism, "The Life of Insects", literary studies of China.**

Лю Синь, *аспирант, асс., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 438015102@qq.com*

РОМАН В. ПЕЛЕВИНА «ЖИЗНЬ НАСЕКОМЫХ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ КИТАЯ

В статье даётся обзор исследования романа В. Пелевина «Жизнь насекомых» в литературоведении Китая. Изучение данного вопроса является актуальной проблемой, так как в последние годы значительное внимание уделяется исследованию постмодернистских произведений В. Пелевина. Исследования китайских литературных критиков с точки зрения различных аспектов содействуют лучшему пониманию произведения талантливого представителя русского постмодернизма Виктора Пелевина. Научная новизна исследования в том, что в данной статье рассматриваются затрагивающие роман «Жизнь насекомых» публикации китайских литературоведов за последние 20 лет (2001 – 2021 гг.). В результате доказано, что китайские литературоведы уделяют большое внимание изучению жанрового своеобразия и поэтических особенностей романа «Жизнь насекомых», что создает предпосылки для дальнейшего исследования.

Ключевые слова: **русская литература, постмодернизм, Виктор Пелевин, литературная критика, «Жизнь насекомых», литературоведение Китая.**

Период 90-х годов в русской литературе ознаменовался пришествием постмодернистского бума. Именно в течение этого периода множество романов В. Пелевина вышли в свет. «Жизнь насекомых» (1993 год) – второй роман В. Пелевина. Он был переведён на китайский язык на Тайване в 2005 году. В связи с тем, что романы «Generation „П"» и «Чапаев и пустота» были переведены на китайский язык в 2001 и 2004 годах, они пользовались большой популярностью в Китае, что вызвало возрастающий интерес у китайских литературоведов к другим произведениям писателя. Обладая обостренной наблюдательностью и точным пониманием жизни, В. Пелевин использует богатое, причудливое воображение, смелые идеи, набрасывая картину жизни насекомых, чтобы читатели в интересном антропоморфном образе насекомых через яркий художественный образ задумались о реальной жизни и проблемах людей. Первая публикация в Китае, затрагивающая данное произведение, вышла в свет в 2001 году. Китайский литературовед Сун Сюмэй опубликовала статью «Кривое зеркало: фантастический роман «Жизнь насекомых» В. Пелевина».

В связи с тем, что В. Пелевин непосредственно изображал жизненную картину, с одной стороны, у каждого героя-насекомого есть человеческое имя, с другой стороны, сюжет данного произведения, скорее всего, описывает реальность человеческой жизни. Сун Сюмэй в своей статье подробно проанализировала образы таких персонажей в романе «Жизнь насекомых», как комары, мухи, муравьи, скарабеи, цикады, клопы и мотыльки. Она пришла к выводу, что «роман «Жизнь насекомых», подобно кривому зеркалу, отражает жизненную картину постсоветского общества. Все правдоподобные образы насекомых с различными концепциями олицетворяют типичных представителей разных слоев общества» [1, с. 20].

Кроме этого, феномен В. Пелевина оказался в фокусе внимания литературоведения Китая, которое было сфокусировано на характеристике жанра и постмодернистских поэтиках романа, сравнительном анализе романов «Жизнь насекомых» В. Пелевина и «Превращение» Франца Кафки. В связи с тем, что главные герои романа одновременно являются и насекомыми, и людьми, роман «Жизнь насекомых» оказался в фокусе исследования китайских литературных кругов. Стоит отметить, что, по мнению российских литературоведов, роман является аллегорией человеческой жизни, которая была достигнута путём её сопоставления с жизнью насекомых. Стоит отметить, что очевидными являются параллели с пьесой Карела Чапека «Из жизни насекомых». В литературоведении Китая отмечается, что, будучи представителем постмодернизма на Западе и ключевой фигурой в литературе 20 столетия, Франц Кафка оказал большое влияние на развитие данного литературного течения. В романе «Превращение» отражена творческая идея Франца Кафки и поэтики постмодернизма. Мотив и форма творчества Франца Кафки нашли своё воплощение в романе «Жизнь насекомых» В. Пелевина. Таким образом, тема метаморфоз является важным компонентом в творчестве этих писателей.

Хотя в обоих романах затронута тема метаморфозы (превращения), в романе «Превращение» Франца Кафки фигурирует лишь одно насекомое, в то время как в романе «Жизнь насекомых» В. Пелевина насекомых гораздо больше.

Кроме того, в отличие от главного героя Франца Кафки, пелевинские герои-насекомые носят обратимый характер. То есть человек превращается в насекомого и обратно. Содержание сюжетов обоих романов абсурдно, и ни один роман не объясняет, почему люди становятся насекомыми, заставляя людей чувствовать себя внезапно ошеломленными.

Китайский литературовед Цзу Янь в своей статье («Сравнительный анализ романов «Жизнь насекомых» В. Пелевина и «Превращение» Франца Кафки») констатировала, что творческие темы и манеры в романе «Жизнь насекомых» В. Пелевина отличаются в романе «Превращение» Франца Кафки. Во-первых, эпоха Кафки пришлась на конец 19 века, когда разрыв между богатыми и бедными в капиталистических обществах был велик, что привело к сомнениям в традиционных ценностях. Но В. Пелевин жил в эпоху, когда после распада Советского Союза люди были сбиты с толку относительно будущего России. Во-вторых, творчество В. Пелевина тесно связано с русской литературной традицией, и ее следы всегда можно увидеть в его постмодернистском творчестве. Из вышесказанного китайский литературовед Цзу Янь пришла к выводу, что «в романе «Превращение» Франца Кафки насекомое является «маленьким человеком» капиталистического общества. Разнообразные же насекомые в романе «Жизнь насекомых» являют собой типичных представителей постсоветского пространства» [2, с. 78].

В литературных кругах Китая особое внимание уделено изучению жанрового своеобразия романа «Жизнь насекомых». В связи с тем, что пелевинские романы отличаются серьёзным содержанием и простой формой, а также проникнуты метафорой и подтекстами, что считается новым литературным явлением. В «Энциклопедическом словаре русской литературы XX века» отмечается, что «романы В. Пелевина не относятся к так называемой массовой литературе, В. Пелевин считается основоположником турбореализма» [3, с. 506].

Данная характеристика нашла отражение в статье «Что такое турбореализм?» китайского литературоведа Чжэн Юнван. По его мнению, «опубликованный роман «Жизнь насекомых» является типичным произведением турбореализма, так как В. Пелевин в данном романе реализовал саму эстетическую идею турбореализма» [4, с. 70]. Данная статья раскрывает содержание данного понятия: изображение реальности в многомерном пространстве, а не суждение о жизни. Более того, автор также констатировал, что в романе «Жизнь насекомых» стирается грань между людьми и насекомыми.

В 2008 году профессор Шанхайского университета иностранных языков (ШУИЯ) Чжэн Тиу в книге «История русской литературы» отмечал, что «Жизнь насекомых» (1993 год) – философско-метафорическая сказка-притча» [5, с. 351].

В словаре «Русские писатели 20 века» отмечается, что «все существа, заселяющие пелевинский мир, пребывают в состоянии «между»: между жизнью и литературой, между плотью и духом, между советским и несоветским, реальностью и фантазией, нормативным и абсурдным, и т.д.» [6, с. 543]. В Китае большинство литераторов придерживаются такой точки зрения. Так, Чжэн Юн ван, профессор Института русского языка Хэйлунцзянского университета, выдвинул на этом основании новый литературный термин **«беженец бытия»** (存在的难民) относительно романов В. Пелевина. так как в творчестве В. Пелевина человек всегда находится в состоянии «между», главные герои задаётся вечными вопросами: Кто же такой я? Где же я? Что такое вне меня и внутри меня? [7, с. 27]. Именно в состоянии «между» герои-насекомые мыслят, как человек, и действуют в образе насекомых.

В литературоведении Китая появилась попытка использовать теорию пространственной формы Джозефа Франка для интерпретации романа «Жизнь насекомых» в пространстве, исследовать уникальные творческие методы и эстетические ценности русской постмодернистской литературы, что создает основу для грядущих исследований произведений В. Пелевина.

В 1945 году американский литературный критик Джозеф Франк впервые выдвинул теорию о пространственной форме в современной литературе. С точки зрения субъекта творчества, создатель пространственной формы произведения выражает отказ от времени и порядка, отдавая предпочтение пространству и структуре. В одно и то же время писатели повествуют о действиях и сюжетах на разных уровнях и в разных пространствах, отказавшись от хронологического порядка. С точки зрения восприятия предмета, для понимания пространственной формы читателю необходимо принять и распознать роман в целом. Китайский литературовед Ли Синьмэй рассматривает роман «Жизнь насекомых» как постмодернистский роман пространственной формы. Повествуя о жизни разных насекомых, В. Пелевин использует прием переплетения глав. По её мнению, «роман «Жизнь насекомых» состоит из 15 глав, которые можно разделить на 6 пространств. Все эти пространства имеют тесные взаимоотношения между собой и составляют единое целое». [8, с. 46].

Пространство	Глава	Герой (насекомое)
Пространство 1	Глава 1, 5, 8, 10	москит Сэм, комары Артур и Арнольд, муха Наташа
Пространство 2	Глава 2	отец и сын скарабеи
Пространство 3	Глава 3, 6, 13	муравьи Марина, муж Николай и их дочь Наташа
Пространство 4	Глава 4, 7, 11, 14	мотыльки Митя и Дима
Пространство 5	Глава 9	клопы Максим и Никита
Пространство 6	Глава 10	цикада Серёжа

Если говорить о постмодернизме как методе, то ему присущи интертекстуальность, цитатность, гротеск, игра и другие свойства. Интертекстуальность и игра являются важными атрибутами постмодернистской литературы, а также и двумя важными стратегиями построения постмодернистских художественных текстов. В литературоведении Китая принято считать, что в творчестве В. Пелевина интертекстуальность и игры часто сочетаются, игра в основном достигается с помощью интертекстуальности, в то время как интертекстуальность содержит игровые факторы. Интертекстуальные тексты в творчестве Пелевина имеют широкий охват – от классической русской литературы 19 века до соцреалистической литературы 20 века, от исторических и культурных текстов России до стран всего мира, включая тематическое содержание, эстетическую структуру, образ персонажа, сюжетную линию.

Китайский литературовед Ли Синьмэй в своей монографии «Реальность и иллюзия: художественная картина постмодернистских произведений В. Пелевина» подробно проанализировала интертекстуальность в романе «Жизнь насекомых В. Пелевина».

Роман «Жизнь насекомых» цитирует стихотворение «Письма римскому другу» русского поэта-эмигранта Иосифа Бродского. «...Вместо слабых мира этого и сильных – лишь согласное гуденье насекомых» [9, с. 5]. Она отметила, что поэзия Бродского была создана в 1972 году, в которой поэт изобразил одинокого лирического героя в столице Римской империи. В. Пелевин прямо цитирует стихотворение, описывая напряженную жизнь современного общества как гуденье различных насекомых, подрывающих смысл жизни, подчеркивая тему романа [10, с. 165]. В романе «Жизнь насекомых» интертекстуальные игры наиболее ярко проявляются в названиях произведения и каждой главы. Название романа «Жизнь насекомых» образует интертекстуальное пространство с пьесой Карела Чапека «Из жизни насекомых». Если в пьесе Карела Чапека под маской насекомых скрывается скупость, эгоизм и другие недостатки человека, то в романе В. Пелевина под маской насекомых – жизнь и ценности современных людей.

Первая глава «Русский лес» цитирует название одноименного романа советского писателя Л. Леонова. Заглавие шестой главы «Жизнь за царя» является отсылкой к одноименной опере М. Глинки. Подзаголовок девятой главы «Чёрный всадник» образует интертекстуальный текст с поэмой А. Пушкина « Медный всадник». Далее. Десятая глава «Полёт над гнездом врага» представляет собой отсылку к роману Кена Кизи (анг. Ken Kesey) «Полёт над гнездом кукушки» [11, с. 170]. Заглавие одиннадцатой главы «Колодец» является отсылкой к китайскому философскому тексту «Книги перемен» («И цзин», кит.《易经》). В. Пелевин цитирует сорок восьмую гексаграмму из «Книги перемен» (кит.《易经》第四十八卦) (кит. 井。改邑不改井，无丧无得。往来井井。汔至，亦未繘井，羸其瓶，凶). Кроме вышеупомянутого, название пятнадцатой главы «Энтомопилог» состоит из слова (энтомология) и слова (эпилог). Эта языковая игра, с одной стороны, показывает, что глава является концом романа, с другой стороны, также вчыступает большим итогом всего произведения, так как описанные по отдельности насекомые в предыдущих главах собраны вместе в этой главе. По содержанию и теме роман «Жизнь насекомых» и басня Н. Крылова «Стрекоза и муравей» составляют интертекстуальный текст. В конце романа даже появляется образ И. Крылова: «…это толстый рыжий муравей в морской форме; на его бескозырке золотыми буквами было выделено «Иван Крылов»…» [10, с. 171].

В литературоведении Китая считают, что множество отсылок В. Пелевина к чужим текстам означает, что постмодернистские тексты представляют собой гипертекст, состоящий из различных культурных символов. Это также передает игровую позицию и отношение писателя к реальности, что является одним из важных средств ниспровержения и деконструкции автором реальности.

В статье проводится анализ подходов к изучению романа В. Пелевина «Жизнь насекомых» в литературоведении Китая. Было доказано, что научный интерес к роману обусловлен его сложной структурой и наличием интертекстуальности, а также тесно связан с реалиями времени, в которое роман создавался. Он имеет пространственную форму, многочисленные отсылки к текстам прошлых поколений и актуальную тематику постмодернизма, ярко отражающую суть пограничного восприятия человеком себя в обществе. Балансируя между жизнью и литературой, между советским и несоветским, реальностью и фантазией, роман заслуживает более глубокого изучения и дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Сун С. Кривое зеркало: фантастический роман «Жизнь насекомых» В. Пелевина. *Русская литература и искусство*. 2001; № 4: 17 – 20.
2. Цзу Я. Сравнительный анализ романов «Жизнь насекомых» В. Пелевина и «Превращение» Франца Кафки. *Вестник Чаохуского колледжа*. 2010; Т. 12, № 5: 76 – 80.
3. Дяо Ш. *Энциклопедический словарь русской литературы XX века*. Харбин, 2000.
4. Чжэн Ю. Что такое турбореализм? *Русская литература и искусство*. 2004; № 1: 68 – 71.
5. Чжэн Т. *История русской литературы.* Шанхай, 2008; Гл. 11.
6. Николаев П. *Русские писатели 20 века*. Москва: Рандеву-ам, 2000.
7. Чжэн Ю. Беженец бытия: анализ буддийских мыслей в романе «Чапаев и пустота». *Русская литература и искусство*. 2021; № 1: 24 – 32.
8. Ли С. Жизнь насекомых: постмодернистский роман, имеющий пространственную форму. *Иностранный язык и литература Университета Фудань*. Шанхай, 2009: 46 – 50.
9. Пелевин В. *Жизнь насекомых*. Москва: Эксмо, 2015.
10. Ли С. *Реальность и иллюзия: художественная картина постмодернистских произведений В. Пелевина*. Шанхай, 2012.

References

1. Sun S. Krivoe zerkalo: fantasticheskij roman «Zhizn' nasekomyh» V. Pelevina. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2001; № 4: 17 – 20.
2. Czu Ya. Sravnitel'nyj analiz romanov «Zhizn' nasekomyh» V. Pelevina i «Prevraschenie» Franca Kafki. *Vestnik Chaohuskogo kolledzha*. 2010; T. 12, № 5: 76 – 80.
3. Dyao Sh. *`Enciklopedicheskij slovar' russkoj literatury XX veka*. Harbin, 2000.
4. Chzh`en Yu. Chto takoe turborealizm? *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2004; № 1: 68 – 71.
5. Chzh`en T. *Istoriya russkoj literatury.* Shanhaj, 2008; Gl. 11.
6. Nikolaev P. *Russkie pisateli 20 veka*. Moskva: Randevu-am, 2000.
7. Chzh`en Yu. Bezhenec bytiya: analiz buddijskih myslej v romane «Chapaev i pustota». *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2021; № 1: 24 – 32.
8. Li S. Zhizn' nasekomyh: postmodernistskij roman, imeyuschij prostranstvennuyu formu. *Inostrannyj yazyk i literatura Universiteta Fudan'*. Shanhaj, 2009: 46 – 50.
9. Pelevin V. *Zhizn' nasekomyh*. Moskva: `Eksmo, 2015.
10. Li S. *Real'nost' i illyuziya: hudozhestvennaya kartina postmodernistskih proizvedenij V. Pelevina*. Shanhaj, 2012.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-531-534

***Liu Enshuai**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 100054310@qq.com*

FEATURES OF FUNCTIONING OF THE METATEXT OPERATOR "ROUGHLY SPEAKING". The article considers an introductory-modal phrase "roughly speaking" from the point of view of its pragmatic functions. The relevance of the study is due to the anthropocentric orientation of modern linguistics. The introductory-modal phrase "roughly speaking" in the function of the metatext operator expresses the speaker's reflection in relation to the chosen name of the object or situation. As a

result of the study, it is found that there are *roughly speaking*$_1$ and *roughly speaking*$_2$ that differ in functions. Rough talk1 is used to reduce the categoricality of the statement and to introduce a rather sharp nomination, which, in the speaker's opinion, more accurately characterizes the situation. *Roughly speaking*$_2$ is used to indicate the approximate name of an object or situation. This name is required by the speaker for a more visual explanation or a generalized designation, if one does not need an accurate description of the object. The results of the research are important for the general theory of metatext, and can also be used in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Key words: **metatext, metatext operator, introductory phrase, syntax, pragmatics.**

***Эньшуай Лю**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 100054310@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАТЕКСТОВОГО ОПЕРАТОРА «*ГРУБО ГОВОРЯ*»

В статье рассматривается вводно-модальное словосочетание «грубо говоря» с точки зрения его прагматических функций. Актуальность исследования обусловлена антропоцентрической ориентацией современной лингвистики. Вводно-модальное словосочетание «грубо говоря» в функции метатекстового оператора отражает рефлексию говорящего по отношению к выбранному им наименованию объекта или ситуации. Анализ материала позволил сделать вывод, что существует *грубо говоря*$_1$ и *грубо говоря*$_2$, различающиеся функциями. *Грубо говоря*$_1$ используется для снижения категоричности высказывания и для введения достаточно резкой номинации, которая, по мнению говорящего, более точно характеризует ситуацию. *Грубо говоря*$_2$ используется для указания на приблизительное наименование объекта или ситуации. Такое наименование требуется говорящему для более наглядного объяснения или обобщенного обозначения, если не нужна точная характеристика объекта. Результаты исследования важны для общей теории метатекста, а также их можно использовать при преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **метатекст, метатекстовый оператор, вводное словосочетание, синтаксис, прагматика.**

Объектом исследования является вводно-модальное словосочетание «грубо говоря». С точки зрения прагматики это словосочетание является средством выражения рефлексии говорящего по отношению к собственному высказыванию. Для таких средств языка используется термин «метатекстовый оператор» [1, с. 417].

Говорящий может комментировать свои слова по разным причинам, но все эти причины объясняются стремлением говорящего воздействовать на адресата, установить контакт адресанта и адресата в конкретной речевой ситуации [2, с. 200]. Например, употребляя «честно говоря» в предложении «*Я, честно говоря, даже не представляю, как должна выглядеть префектура*» [Сергей Юрский. Бумажник Хофманна (1993)], адресант не только показывает, что его слова соответствуют действительности, но еще хочет извиниться за свою неосведомленность [3, с. 78] или за несоответствие ожидаемому [4, с. 44], а также смягчить категоричность высказывания, в частности отрицательную оценку [5, с. 342].

Изучение и описание единиц, отражающих рефлексию говорящего, актуальны, так как современная лингвистика интересуется отражением личности говорящего в языке.

Цель данной статьи – установить прагматические функции метатекстового оператора «грубо говоря» и определить контексты, в которых выявляются эти функции. Материал исследования получен с помощью НКРЯ (Национального корпуса русского языка).

Формально главным компонентом словосочетания является глагольная форма, обладающая признаками идиоматизации [6, с. 42]. Но главным семантическим компонентом является наречие «грубо», поэтому прежде всего нужно уточнить его значение.

Наречие «грубо» – производное от прилагательного «грубый», которое имеет несколько значений. Назовем те значения, которые вошли в состав выражения «грубо говоря»: 1. «Недостаточно культурный, неделикатный, нечуткий, нетонкий»; 5. Предварительный, приблизительный, неразработанный в подробностях» [7, с. 142 – 143]. В качестве примера значения 5 в указанном словаре приведено анализируемое сочетание: «Грубо (наречие) говоря (приблизительно)» [7, с. 143]. В «Большом толковом словаре» А.С. Кузнецова «грубо говоря» имеет помету «наречие» и толкование «приблизительно, в общих чертах» [8, с. 230].

Н.П. Перфильева считает, что «грубо говоря» используется адресантом, когда он хочет снизить категоричность высказывания, с помощью этого сочетания говорящий комментирует резкость плана выражения [3, с. 80].

Из анализа научных источников следует, что у метаоператора «грубо говоря» можно выделить две прагматические функции: во-первых, функцию снижения категоричности высказывания; во-вторых, функцию квалификации части высказывания как приблизительного наименования. В работе мы обозначим их как ***грубо говоря***$_1$ и г***рубо говоря***$_2$.

Рассмотрим сначала ***грубо говоря***$_1$ – метаоператор, выполняющий функцию снижения категоричности высказывания.

Приведем примеры.

(1). «*Даже мадам Слиска недавно с телеэкрана признала, что выборы 1996 года были,* ***грубо говоря, надувательством*** *народа*» [Борис Лебедев. Поединок на ринге ЖКХ (2003) // «Советская Россия», 2003.05.15]. (2). «*Значит, авиабилеты туда и обратно для жены я беру за собственные деньги, а тысяча франков на двоих на еду – это же,* ***грубо говоря, обожраться*** *можно*» [Виктор Розов. Удивление перед жизнью (1960 – 2000)] (3). «*Несмотря на хорошее отношение критика Беломлинской к писателю Дедюховой, все это,* ***грубо говоря, чушь***» [Дан Дорфман. Провинциалы, вперёд! (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.10.26].

В примерах (1) – (3) метаоператор «грубо говоря» относится к следующим за ним словам, которые обладают негативной оценкой и являются резкими, грубыми по форме. Метаоператор подчеркивает именно эту грубость. В этом случае реализуется первое значение прилагательного «грубый». В контекстах с лексикой подобного типа метаоператор выполняет функцию смягчения высказывания. В то же время с помощью этого сочетания адресант показывает, что в его задачу входила именно такая резкая, неделикатная оценка. Адресант специально использует неприятные, грубые слова для характеристики ситуации, потому что считает их точно отражающими действительность.

Следующий пример ярко показывает, что грубое выражение более точно отражает то, как говорящий воспринимает действительность: (4) *«На фронте я слышал много рассказов, в большинстве правдивых, о том, как люди, истерзанные тяжелыми ранами, обреченные, которые считают, что им все равно уже не жить, и не хотят мучиться, как они просят своих товарищей,* ***грубо говоря, прикончить их, а если красивее – помочь расстаться с жизнью****»* [Константин Симонов. Так называемая личная жизнь / Двадцать дней без войны (1973)]. Противопоставление «грубо говоря» и «если красивее» показывает правдивость первой номинации той ситуации, которая описывается в предложении, и неточность, ложность второй формулировки.

Если номинация ситуации не является резко грубой, как в предыдущих примерах, словосочетание «грубо говоря» также может подчеркивать отрицательное отношение говорящего к той ситуации, которую он оценивает, например: (5) *«Я считаю,* ***грубо говоря, что ты теряешь время напрасно****, стремясь к явно недостижимой цели»* [Г.А. Газданов. Эвелина и ее друзья (1968)]. В этом предложении нет грубой лексики, но есть жесткая характеристика поведения человека, к которому обращены слов говорящего.

Из анализа примеров можно сделать вывод, что метаоператор «грубо говоря» в сочетании с резкими, грубыми номинациями явлений или ситуаций используется для того, чтобы подчеркнуть сознательный выбор говорящего, его желание жестко охарактеризовать ситуацию. И одновременно метаоператор «грубо говоря» снижает эту жесткость, показывает, что говорящий признает слишком сильную категоричность выбранной номинации.

Перейдем к анализу ***грубо говоря***$_2$ – метаоператору, который выполняет функцию квалификации части высказывания как приблизительного наименования.

Исследователи средств и способов оформления приблизительного наименования называют разные причины, которые заставляют говорящего использовать неточные обозначения объектов, явлений, ситуаций. С.Л. Сахно выделил три группы приблизительных наименований: ориентированные на объект, ориентированные на говорящего и ориентированные на язык [9, с. 29]. По мнению исследователя, приблизительные наименования, «ориентированные на объект, характеризуются неполным соответствием имени объекту» [9, с. 29], а приблизительные наименования, «ориентированные на человека, носителя языка <…>, характеризуются той или иной степенью неудовлетворенности говорящего именем, отказом говорящего нести ответственность за номинацию» [9, с. 32].

Рассмотрим примеры с ***грубо говоря***$_2$.

Наиболее четко значение приблизительности проявляется в контекстах со словами количественной семантики. Например: (6) *«Премьер сообщил, что, если поставить задачу привести в порядок все трубы и прочие коммуникации, потребуется, «****грубо говоря, 300 миллиардов рублей****»»* [Марина Озерова. А замерзал ли ямщик? (2003) // «Московский комсомолец», 2003.01.10]. В этом предложении «грубо говоря» можно заменить на «примерно», «приблизительно». (7). *«Да, дорого, но только на фоне предшественников – что такое,* ***грубо говоря, миллион баксов*** *за боевую машину?»* [коллективный. Форум: Звездные войны: АИ-корабли (2011)]. В этом предложении «грубо говоря» больше соответ-

ствует значению «условно»: условно говоря, миллион баксов, то есть примерно столько, точная сумма неважна.

В следующем примере «грубо говоря» также близко по значению выражению «условно говоря»: (8). *«Мне кажется, зрители, **грубо говоря**, делятся на две категории»* [Анатолий Эфрос. Профессия: режиссер (1975 – 1987)]. Метаоператор передает значение приблизительности. Адресант показывает, что он понимает условность такого деления, но ему важно показать наиболее противопоставленные категории зрителей.

В контекстах без количественной лексики ***грубо говоря$_2$*** указывает на то, что говорящий определяет наименование объекта, которое он использует, как обобщенно-приблизительное, например: (9) *«Ответить на вопрос, что мне больше всего удается, сложно. Меньше всего меня интересует, **грубо говоря, романтическая музыка**, за исключением Брамса. Его даже трудно назвать романтиком. В какой-то мере это относится и к Чайковскому. Музыка второй половины девятнадцатого века меня интересует меньше, чем музыка века X.»* [Владимир Нузов. Игнат Солженицын: Без музыки жизнь для меня не имеет смысла… // «Вестник США», 2003.10.15]. В этом примере адресант сочетанием «романтическая музыка» называет разные музыкальные произведения разных композиторов, по отношению к которым понятие «романтизм» может полностью не подходить. Однако у них есть какие-то общие черты, которые могут быть обозначены с помощью данного словосочетания.

Приблизительность номинации может подчеркиваться неопределенными местоимениями: (10) *«Вот тут-то и дошло дело до жидких кристаллов, ибо они являют собою, **грубо говоря, нечто среднее** между жидкими и твердыми телами»* [Нина Верина. Учиться. Чтобы Учить // «Огонек», 1973]. (11) *«А сейчас к нам идет музыка, которая уже 6 лет безумно популярна в Америке. **Грубо говоря, что-то типа TLC**: смесь ритм-энд-блюза, рэпа и простенькой поп-музыки с прозрачными аранжировками»* [Владимир Полупанов. Бум этнорусской музыки? // «Аргументы и факты», 2001.01.03].

Во всех проанализированных выше примерах ***грубо говоря$_2$*** комментирует выбор номинации для характеристики какой-либо одной ситуации или одного объекта. Еще одной функцией метаоператора является функция введения второго обозначения той же самой ситуации или того же самого объекта.

Рассмотрим примеры.

(12) *«Человек вполне может на какое-то время отказаться от некоторых продуктов, **пожить, грубо говоря, на хлебе и воде** <…>»* [Кошелек или жизнь (2002) // «Известия», 2002.01.25]. В этом предложении с помощью «грубо говоря» вводится другое обозначение ситуации. Первое наименование «*отказаться от некоторых продуктов*», второе наименование «*пожить на хлебе и воде*». Второе наименование не эквивалентно первому, оно неточно передает смысл первой ситуации. Фразеологизм «сидеть на хлебе и воде» имеет значение «скудно питаться» [8, с. 1444]. В анализируемом предложении имеется в виду не скудное питание, а ограниченное питание, введение выражения «на хлебе и воде» представляет ситуацию в обобщенном виде. Можно сказать, что такое повторное наименование ситуации обладает признаком неполного соответствия имени объекту. В то же время метаоператор «грубо говоря» отражает позицию говорящего: он специально обращает внимание на то, что второе наименование не эквивалентно первому, что оно приблизительное.

(13) *«Не нужно делать робота «все в одном». Например, требуется робот, который развозит кофе, а вы его снабдили, **грубо говоря, всем для полета на Луну**»* [Елена Николаева. Наш коллега – робот // «Эксперт», 2015]. В этом предложении «грубо говоря» вводит пример-гиперболу, с помощью которой хочет показать несоответствие между тем, что требуется, и тем, что сделано. При этом на самом деле ситуации, обозначение которой отмечено метаоператором, не существует.

(14) *«Вот вы говорите, природа. **Это, грубо говоря, молоко, грибы и ягоды в березовой роще, летний отдых в тенистой усадьбе**. А потом вы говорите, законы природы. **Это, грубо говоря, тихие своды университета, приборы, зимние теоретические выкладки**»* [Б.Л. Пастернак. Начало прозы 1936 года (1936)]. В данном тексте «грубо говоря» вводит наименования наиболее типичных образов, которые возникают, по мнению говорящего, когда люди думают или говорят о природе или о законах природы. Это обобщенные бытовые представления о природе и о науке о природе. Такие образы только приблизительно соответствуют реально существующей природе или науке о ней. Это тоже неполное соответствие объекта и его номинации. В примере (8) между предложениями устанавливаются отношения тождества, средством выражения которых является местоимение «это». Данное местоимение, по мнению исследователей, является типичным показателем этих отношений [10, с. 8].

Метаоператор «грубо говоря» может сочетаться с союзом «то есть». Например: (15) *«Важна не отметка, а так называемый индекс развития обучаемого. **То есть, грубо говоря**, я как учитель русского языка **за 5 ошибок должен поставить ученику двойку**. **Но если прежде он допускал 25 ошибок, теперь заслуживает четверки**»* [Нестерова Ольга. НАУЧИ МЕНЯ УЛЫБАТЬСЯ! // Труд-7, 2006.04.28].

Союз «то есть» – пояснительный союз со значением тождества. Он «вводит вторую (другую) номинацию, утверждая, что она относится к тому же объекту, что и первая» [11, с. 131 – 132]. При характеристике этого союза указывается, что он может связывать разные номинации, при этом «одно наименование может представлять объект в обобщенном или неопределенном виде, а другое – в конкретном или единичном выражении» [11, с. 132]. В примере (15) с помощью союза «то есть» связываются обобщенная номинация – понятие «индекс развития обучаемого» и описание ситуации, с помощью которой иллюстрируется это понятие. Метаоператор «грубо говоря» показывает, что это описание является примером того, как можно использовать данное понятие в конкретной ситуации.

Еще пример: (16) *«У нас большинство разработчиков делает и то, и другое. Объясню с помощью метафоры. Интерфейс – это отделка, стены, пол, сантехника в доме. А серверная часть – это кирпичи, из которых дом построен, **то есть, грубо говоря**, «В контакте» – это уникальная компания, в которой одни и те же люди и кладут кирпичи и занимаются отделкой»* [коллективный. Контактные лица // «Огонек», 2014]. В этом примере союз «то есть» и метаоператор «грубо говоря» взаимодействуют, устанавливают отношения тождества между примером ситуации и ее метафорическим использованием при объяснении работы компании. В то же время метаоператор показывает приблизительность, неполное соответствие между ситуацией строительства дома и действиями разработчиков социальной сети.

В примерах (15) и (16) ситуации, наименования которых связывает союз «то есть» в сочетании с «грубо говоря», нельзя назвать полностью тождественными. Однако проанализированный материал показывает, что метаоператор «грубо говоря» вместе с союзом «то есть» может устанавливать отношения полного тождества, указывать на эквивалентность разных наименований, например: (17). *«Вот мы хотим **добавить денег в оборот, то есть, грубо говоря, напечатать купюр больше, чем все товары в стране стоят**, и раздать тем же милиционерам»* [Как «Комсомолка» вместе с Кудриным делила Стабфонд // Комсомольская правда, 2006.02.02]. В этом примере метаоператор показывает, что второе наименование – более простое и понятное, чем первое.

(18) *«Страдая от процесса, хорошо известного в соответствующей литературе как **айдентити крайзис, то есть, грубо говоря, кризис личности**, Стас только и мечтал о подтверждении своих блестящих документов <…>»* [Василий Аксенов. Новый сладостный стиль]. В этом примере после союза дан перевод английского наименования психического состояния, и метаоператор показывает, что второе наименование более понятно носителю русского языка. В примерах (17) и (18) метаоператор совмещает функции ***грубо говоря$_1$*** и ***грубо говоря$_2$***.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать следующие выводы.

Метаоператор «грубо говоря» выполняет несколько функций. Первой функцией является снижение категоричности высказывания, которая сопровождается введением более точного, по мнению говорящего, наименования ситуации или объекта. Это более точное наименование является более резким: используется грубая лексика, обладающая негативной оценочной семантикой. Предлагается обозначать такой метаоператор ***грубо говоря$_1$***.

Второй функцией является функция введения приблизительного наименования. Метаоператор в такой функции обозначается ***грубо говоря$_2$***. В функции введения приблизительного наименования метаоператор указывает на неполное соответствие наименования объекту. Часто такое наименование используется говорящим для иллюстрации, для введения объяснения. Приблизительное наименование, которое вводится с помощью ***грубо говоря$_2$***, может быть повторным наименованием той же самой ситуации.

Метаопреатор «грубо говоря» может взаимодействовать с пояснительным союзом «то есть». В результате такого взаимодействия между первой и повторной номинациями устанавливаются или отношения неполного тождества, или отношения эквивалентности. В последнем случае с помощью «грубо говоря» адресант показывает, что второе наименование более точное или более простое. В таких контекстах метаоператор «грубо говоря» совмещает функции ***грубо говоря$_1$*** и ***грубо говоря$_2$***.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978; Выпуск 8: 402 – 421.
2. Крылова А.В. Сигнально-побудительные средства связи самостоятельных предложений. *Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа:* сборник научных статей по итогам региональной научной конференции с международным участием. Армавир, 2017; Т. 2: 197 – 206.
3. Перфильева Н.П. *Метатекст в аспекте текстовых категорий*. Новосибирск, 2006.
4. Борисова Е.Г. Управление пониманием. Языковые единицы, регулирующие понимание сообщения. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2018; № 6: 34 – 50.
5. Лю Э. Устойчивое выражение «Честно говоря» как метатекстовый оператор. *Мир, наука, культуры, образоывния.* 2020; № 1 (80): 341 – 342.
6. Подлесская В.И. Непрямые употребления глаголов речи и их грамматикализация. *Логический анализ языка. Язык речевых действий*. Москва: Наука, 1994: 42 – 45.

7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1997.
8. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка.* Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
9. Сахно С.Л. Приблизительное именование в естественном языке. *Вопросы языкознания.* 1983; № 6: 29 – 36.
10. Южакова Ю.А. *Категория тождества в русском языке.* Автореферат диссертации … доктора филологический наук. Москва, 2016.
11. *Словарь служебных слов русского языка.* Владивосток, 2001.

References

1. Vezhbickaya A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva, 1978; Vypusk 8: 402 – 421.
2. Krylova A.V. Signal'no-pobuditel'nye sredstva svyazi samostoyatel'nyh predlozhenij. *Dinamika yazykovyh processov v usloviyah polikul'turnogo prostranstva Severnogo Kavkaza:* sbornik nauchnyh statej po itogam regional'noj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Armavir, 2017; T. 2: 197 – 206.
3. Perfil'eva N.P. *Metatekst v aspekte tekstovyh kategorij.* Novosibirsk, 2006.
4. Borisova E.G. Upravlenie ponimaniem. Yazykovye edinicy, reguliruyuschie ponimanie soobscheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2018; № 6: 34 – 50.
5. Lyu `E. Ustojchivoe vyrazhenie «Chestno govorya» kak metatekstovyj operator. *Mir, nauka, kul'tury, obrazoyvniya.* 2020; № 1 (80): 341 – 342.
6. Podlesskaya V.I. Nepryamye upotrebleniya glagolov rechi i ih grammatikalizaciya. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyk rechevyh dejstvij.* Moskva: Nauka, 1994: 42 – 45.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva, 1997.
8. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
9. Sahno S.L. Priblizitel'noe imenovanie v estestvennom yazyke. *Voprosy yazykoznaniya*. 1983; № 6: 29 – 36.
10. Yuzhakova Yu.A. *Kategoriya tozhdestva v russkom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskij nauk. Moskva, 2016.
11. *Slovar' sluzhebnyh slov russkogo yazyka.* Vladivostok, 2001.

Статья поступила в редакцию 08.05.21

УДК 81.373.43 + 81.373.45 + 81.373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-534-537

***Mao Yuyan**, postgraduate, Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia), E-mail: maoyuyann@gmail.com*
***Dedova O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia), E-mail: ov-dedova@yandex.ru*

LEXICAL WAYS OF NAMING A PERSONAL COMPUTER IN MODERN RUSSIAN. The article discusses methods of naming personal computers, the material is the result of the survey, as well as the data of the RNC (Russian National Corpus). The formation of the vocabulary of this sphere is active and is associated with such linguistic phenomena as the borrowing of anglicisms, their adaptation (including graphic), word formation derivation, etc. In addition, an important question is how different types of personal computers are conceptualized in the modern Russian language. The article notes that when naming computer types, paradigmatic connections can be broken, and hypo-hyperonymy and meronymy are involved in this process. All this leads to the fact that despite the active borrowing of anglicisms, the lexical methods of naming personal computers have national specifics, which is clearly manifested in comparison with the data of other languages (the article touches on the specifics of Chinese nominations in this area). In conclusion, it is concluded that there is no clear denotative distinction between the types of personal computers. The word also reveals adaptive and word forming mechanisms for the formation of nominations in this area.

Key words: **personal computer, borrowing, adaptation of anglicisms, word formation game, stylistic marking.**

***Мао Юйянь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: maoyuyann@gmail.com*
***О.В. Дедова**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ov-dedova@yandex.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются способы наименования различных типов персональных компьютеров, материалом послужили результаты анкетирования, а также данные НКРЯ (Национального корпуса русского языка). Формирование лексики данной сферы идет активно и связано с такими языковыми явлениями, как заимствование англицизмов, их адаптация (в том числе и графическая), словообразовательная деривация и др. Помимо этого важным является вопрос о том, каким образом в современном русскоязычном узусе концептуализируются различные типы персональных компьютеров. В статье отмечается, что при наименовании типов компьютера могут нарушаться парадигматические связи, в этом процессе задействованы гипогиперонимия и меронимия. Все это приводит к тому, что, несмотря на активное заимствование англицизмов, лексические способы наименования типов персональных компьютеров имеет национальную специфику, что отчетливо проявляется в сравнении с данными других языков (в статье затрагивается вопрос специфики китайских номинаций в этой сфере). В заключение делается вывод об отсутствии четкого денотативного разграничения типов персональных компьютеров, указываются адаптационные и словообразовательные механизмы образования номинаций в данной сфере.

Ключевые слова: **персональный компьютер, заимствование, адаптация англицизмов, игровое словообразование, стилистическая маркированность.**

Развитие компьютерных технологий, их внедрение в повседневную жизнь людей с неизбежностью сопровождается расширением лексических способов обозначения их реалий. По мере распространения персональных компьютеров и новых форм коммуникации на их основе можно наблюдать активные неологические процессы в этой сфере.

Слово *компьютер* представляет собой заимствование английского языка. В 1897 году для слова *computer* в английском языке фиксируется значение 'машина-вычислитель (любого типа)' [1]. В настоящее время *computer* обозначает любую вычислительную машину и коррелирует с русскоязычными *компьютер* и *ЭВМ* (*электронная вычислительная машина / электронно-вычислительная машина)*. Термин *электронная вычислительная машина* и аббревиатура *ЭВМ*, образованная на его основе, появились в русском языке середине в 40-х годах XX века, так как первые *ЭВМ* появились в то время [2]. По мере развития компьютерных технологий номинация *электронно-вычислительная машина (ЭВМ)* становится все более частотной, при этом слово *компьютер* до конца 70-х годов в русском языке практически не используется. Так, Большой энциклопедический словарь указывает примерное время вхождения слова *компьютер* в русскоязычный узус: «В зарубежной, с 80-х годов и в отечественной литературе для обозначения ЭВМ применяется термин компьютер» [2, с. 1550]. Снижение частотности аббревиатуры ЭВМ, вызванное распространением лексемы *компьютер*, наблюдается во второй половине 80-х годов, что было вызвано появлением первых персональных компьютеров в СССР. Изменения в назывании этой реалии происходят достаточно быстро. «Лет десять назад количественные изменения стали перерастать в качественные… Зримым отображением тенденции стало вытеснение из русского языка слова *ЭВМ* (электронно-вычислительная машина) и замена его на чуждое слово *компьютер*» (Итоги, 1998, № 16, пример из «Толкового словаря русского языка начала XXI века» под редакцией Г.Н. Скляревской) [3, с. 1085], в результате чего указанный словарь помечает аббревиатуру ЭВМ как устаревшее средство обозначения компьютера. Дается следующее толкование лексемы *компьютер*: «Устройство для автоматической обработки информации посредством выполнения заданной, четко определенной последовательности операций; электронно-вычислительная машина» [3, с. 481]. В начале 90-х годов ЭВМ в основном используются для научно-технических расчетов, обработки информации и автоматического управления [2], т.е. в профессиональной сфере.

А компьютер широко применяется в разных областях, поэтому семантика лексемы является более емкой. Данные «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) [4] таковы: ЭВМ в основном корпусе – 1 158 вхождений, компьютер – 9 547 вхождений. Можно видеть, что в настоящее время номинация *компьютер* используется чаще, чем *ЭВМ*.

Представляет интерес то, как параллельные номинации развивались в китайском языке. В 50-х годах термин 电子计算机 (*электронно-вычислительная машина)* использовался как профессиональный. С ростом популярности электронных вычислительных машин появились и другие наименования, такие как *вычислительная машина (*计算机*), микромашина (*微机*)* и *электронный мозг (*电脑*)*. В настоящее время ключевым средством обозначения различных типов персональных компьютерных систем (настольный компьютер, моноблок, ноутбук) стал термин *электронный мозг (*电脑*)*. Аналогом номинации *планшет*, имеющей ряд синонимических обозначений в русском языке, также является *электронный мозг,* при этом *вычислительная машина (*计算机*)* используется в более профессиональных областях. При возможности называния каждого из указанных типов компьютера при помощи 电脑 *(электронный мозг)* существуют специфические названия для них: *настольный компьютер (*台式电脑*), моноблок (*一体机*), ноутбук (*笔记本电脑/笔记本*), планшет (*平板电脑*)*.

В современном русском языке слово *компьютер,* заимствованное из английского языка, по мере адаптации развивает парадигматические связи. Появляется термин-гипоним *персональный компьютер* как калька англ. *personal computer*, но он теряет частотность и вытесняется словом *компьютер* по мере распространения данного типа устройств. Далее слово подвергается адаптации и появляется, например, словообразовательный дериват *комп*, образованный в результате усечения основы: *Муж брал кусок хлеба с колбасой и возвращался к компу. – Хочешь, – вдруг сообразил я, – напишу и «ВКонтакте» скину? – Комп сломался, а он не чинит. – Господи, как же ты занимаешься? – Неудобно, конечно, у Ани кое-что делаю* (примеры из НКРЯ [4]).

Источником активных неологических процессов в лексико-семантической группе «Компьютер» является и тот факт, что в настоящий момент к этому типу устройств относятся разные объекты, имеющие различное назначение: смартфоны, планшеты и под. По сути, все они являются мини-компьютерами, поскольку созданы на основе использования компьютерных технологий. Проблема лексики, именующей различные типы компьютеров в современном русском языке, имеет две стороны. Во-первых, это способы наименования различные типов компьютерных персональных устройств и механизмы их образования (прямые заимствования, калькирование, семантическая и словообразовательная деривации и т.д.). Во-вторых, заимствованные лексемы подвергаются адаптации, как устной, так и письменной. Важными сторонами адаптации являются словообразовательная деривация и развитие синонимических рядов. Данные явления зачастую носят игровой характер.

Для уточнения лексических способов наименования персональных компьютерных устройств нами было проведено анкетирование. Респондентам была предложена анкета на тему «Основные типы персональных компьютеров» (см. рис. 1), в которой представлены в виде графических изображений 3 основных типа компьютерных устройств: **стационарный (настольный) компьютер, моноблок, ноутбук.** Под *стационарным (настольным) компьютером* имеется в виду компьютер, предназначенный для работы в фиксированном месте. Он состоит из системного блока, монитора, клавиатуры и мыши, под *моноблоком* – компьютер, в котором системный блок объединен с монитором, под *ноутбуком* – портативный компьютер, в корпусе которого объединены монитор, клавиатура и сенсорная панель (тачпад), а также аккумуляторные батареи.

Устройство	Как называется (приведите все известные Вам варианты)	Варианты написания (если они есть, с Вашей точки зрения)
 I		
 II		
 III		

Рис. 1. Анкета на тему «Основные типы персональных компьютеров»

В опросе участвовали 30 носителей русского языка в возрасте от 18 до 40 лет. Пред ними была поставлена следующая задача: около предложенных картинок указать все потенциальные названия данных устройств и варианты их написания (если они есть, с точки зрения респондентов).

Для изображения (I) были получены следующие результаты (рис. 2).

Как видно из приведенных данных, было указано 18 наименований, наиболее частотным из которых является *компьютер*. Фактически это недифференцированное обозначение данного типа компьютерного устройства. С точки зрения денотативной достоверности, оно могло бы быть названо *стационарный компьютер* (его невозможно перемещать в процессе эксплуатирования) или же *настольный компьютер*. Поскольку респондентам было предложено указывать разные возможности называния реалии, анкетирование позволило выстроить синонимические ряды. В частности, указание на то, что данная реалия – *стационарный компьютер* – встретилась лишь в 13 анкетах. Второй по частотности оказалась стилистически маркированная номинация *комп* (жарг., разг.), являющая словообразовательным дериватом от *компьютер* (усечение основы). Интересным представляется тот факт, что аббревиатура ПК (от *персональный*

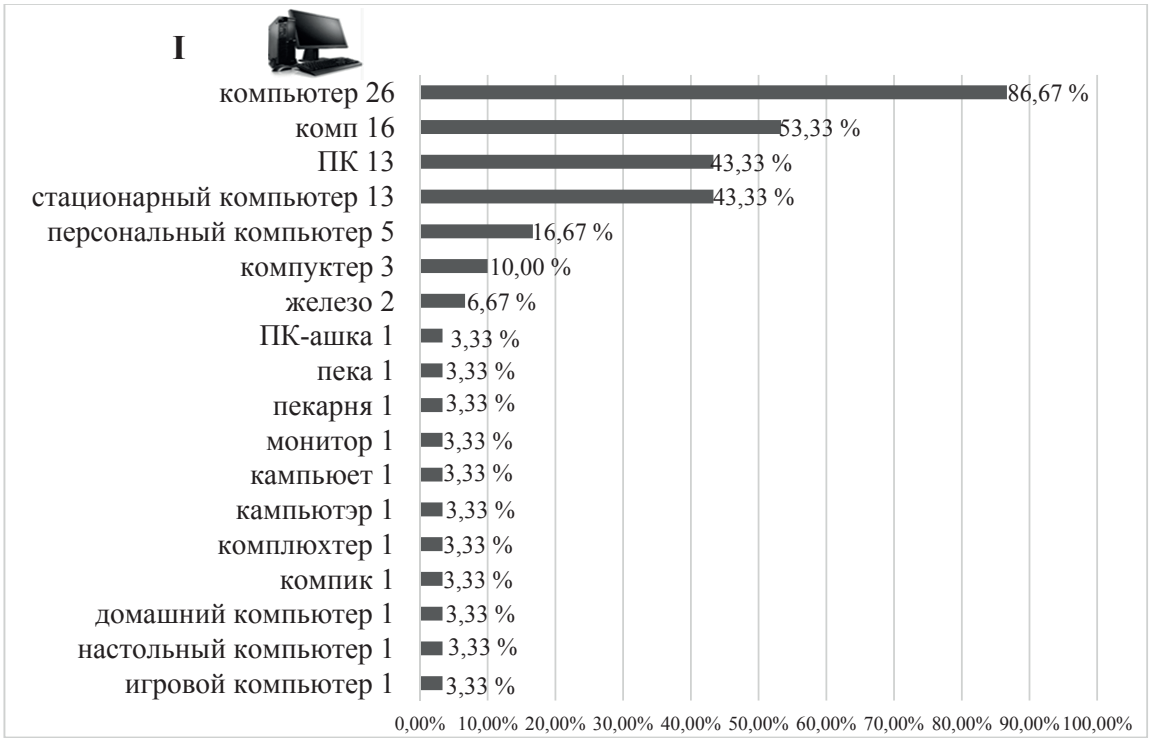


Рис. 2. Результаты анкетирования (I)

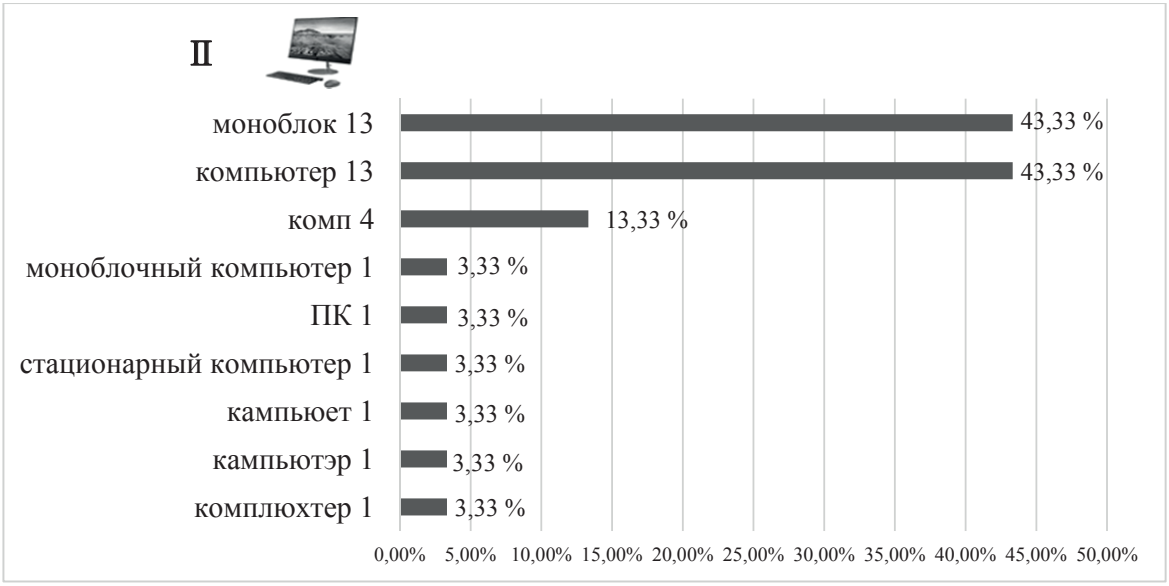


Рис. 3. Результаты анкетирования (II)

компьютер) также является более частотной, чем само словосочетание. Видимо, частотность *комп* и *ПК* свидетельствует о том, что современный русскоязычный узус стремится к простоте и семантической конденсации при обозначении денотативно важных реалий (ср. например, с универбацией типа *стиралка* от *стиральная машина*).

Итак, лексема *компьютер* является наиболее частотной при обозначении стационарного компьютера. Это говорит о том, что именно эта реалия является прототипической для современного языкового сознания. Для сравнения: для обозначения моноблока лексемы *моноблок* и *компьютер* получили одинаковые результаты (см. ниже). Именно *компьютер* становится основой для игровых графических и словообразовательных дериватов: *кампьюет, кампьютэр* (искажение написания, ориентированное на английский язык), *компик*, *компуктер, комплюхтер*. Аббревиатура ПК (от *персональный компьютер*) также становится основой для словообразовательных дериватов и языковой игры, основанной на паронимическом сближении: *пека*, *ПК-ашка, пекарня*. Игровая деривация – явление, широко распространенное в современном русском языке [5].

На рис. 3 представлено 9 наименований моноблока. Заимствованное слово из английского языка *моноблок* (от *monoblock*) обозначает компьютер, в котором системный блок объединен с монитором. Наиболее частотные нейтральные наименования представляют собой *моноблок* и *компьютер.* Как и в предыдущем случае, данная реалия может именоваться при помощи гиперонима *компьютер* и производных от него (*комп, копьюхтер* и под. отмечены выше как лексические средства обозначения компьютера). Также есть обозначение *ПК* и *стационарный компьютер*. Кроме того, в анкетах есть наименование *моноблочный компьютер*. Прилагательное *моноблочный* – словообразовательный дериват от слова *моноблок*.

Как показали результаты анкетирования, моноблок как тип персонального компьютера дифференцируется не всеми носителями русского языка.

Несколько иная картина была получена для способов наименования ноутбука. Как видно из приведенных данных (рис. 4), было зафиксировано 15 наименований, наиболее частотным из которых является заимствованием *ноутбук* (от англ. *notebook*), которое 100% респондентов указали в анкете.

Отметим, что эта лексема имеет различные варианты написания: *ноутбук, нотбук*. Второй по частотности оказалась стилистически маркированная номинация *ноут* (жарг., разг.), являющая словообразовательным дериватом от *ноутбук* (усечение основы). Механизм новообразования аналогичен тому, что наблюдается в случае *компьютер → комп*. Еще один словообразовательный вариант, образованный в результате усечения основы от *ноутбук, – бук* является менее частотными.

Помимо названия *notebook* данная реалия в английском языке может обозначаться как *laptop,* что указывает на расположение устройства во время использования. Исходная семантика англицизма (‘на коленях’) утрачивается в современном русском языке, и это становится средством обозначения компактного переносного компьютера, где объединены экран, системный блок и клавиатура. Заимствование не имеет стабильного графического оформления: *лэптоп,*

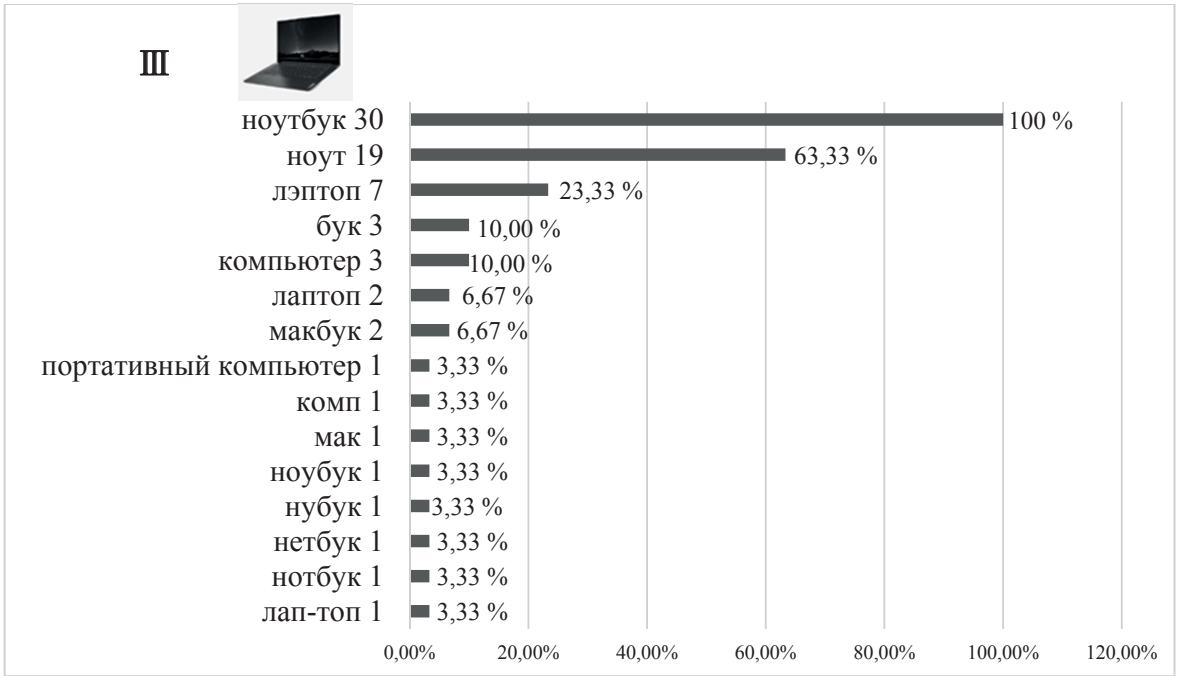


Рис. 4. Результаты анкетирования (III)

лаптоп, лап-топ, однако в результатах анкетирования *лэптоп* является более частотным, чем *лаптоп* и *лап-топ.* То есть *лэптоп* и *ноутбук*, вне зависимости от написания, являются синонимами. Также в анкете присутствует наименование *нетбук* (от англ. *netbook*, 'ноутбук с невысокой производительностью, предназначенный в основном для выхода в интернет'), но судя по всему, данная номинация не является частотной в современном русскоязычном дискурсе (1 упоминание в анкете). Что касается называния ноутбука при помощи гиперонима *компьютер* и производных от него (например, *комп*), то они также есть в результатах проведенного анкетирования, но частотность такого обозначения меньше, чем результатах I и II. Это свидетельствует о денотативной важности и обособленности ноутбука как компьютерного устройства. Также в анкетах присутствуют коммерческие имена собственные *макбук* и *мак* (от англ. *macbook, mac*), которые функционируют как названия данного типа компьютера, вне зависимости от фирмы-производителя. В анкете есть также окказиональные дериваты, отражающие варианты написания и/или произношения заимствованного англицизма: *ноубк*, *нубук*, *нотбук.*

В результате анализа данных анкетирования можно отметить следующие явления, связанные с концептуализацией типов персональных компьютеров и с узуальной адаптацией соответствующих лексических средств:

1. Нарушение парадигматических связей (гипо-гиперонимия, меронимия)

Гиперонимами *компьютер* и *персональный компьютер* (*ПК*) в принципе могут называться все три типа устройств – стационарный (настольный) компьютер, моноблок, и ноутбук, но реже всего так обозначается ноутбук. Нарушение гипо-гиперонимической соотнесенности свидетельствует о том, что в современном русскоязычном узусе еще не до конца сложилась система лексических средств, обозначающих различные типы персональных компьютеров, и не все носители языка фиксируют разницу между ними.

Возможно также обозначение персонального компьютера при помощи меронимов (слов, обозначающих часть общего целого) *монитор* и *железо*. Как известно, применительно к компьютерной сфере *железо* – это аппаратные средства компьютера, в отличие от его программного обеспечения [3, с. 343], а *монитор* – это компьютерный экран (на картинке при этом также был представлен системный блок). Гипонимы *макбук* и *мак* употребляются в качестве средств, обозначающих тип устройства в целом. Некоторые номинации единичны (*домашний компьютер, игровой компьютер*) и свидетельствуют об индивидуальном пользовательском опыте в этой сфере.

2. Активные словообразовательные процессы

Наиболее частотные средства обозначения персонального компьютера и его типов *(компьютер, ПК, моноблок*, *ноутбук)* становятся основой для словообразовательных дериватов. Задействованы следующие словообразовательные механизмы: **усечение основы:** *комп* от *компьютер*, *ноут* и *бук* от *ноутбук*; **усечение основы + суффиксация:** *компик* от «комп» + уменьшительно-ласкательного суффикса «-ик»; **суффиксация:** *ПК-ашка* (аббревиатура *ПК* [пэкá] + суффикса «-шк-»); **контаминация:** *комплюхтер* (языковая игра) от *компьютер* + *плюх*; **«озвучивание» аббревиатуры:** *пека* от аббревиатуры *ПК*; **игровое сближение:** *пекарня* от аббревиатуры *ПК* ([пэкá]); **от заимствованных основ активно образуются прилагательные:** *моноблочный* от *моноблок*; *ноутбучный* от *ноутбук* и под.

3. Стилистическая маркированность

Собранный нами материал показывает, что в выстраиваемых синонимических рядах присутствуют как нейтральные, так и маркированные лексические средства. Последние, как правило, представляют собой результат словообразовательной деривации от заимствованных основ (*комп, компик*) или же появляются вследствие игрового паронимического сближения с русскоязычной узуальной лексикой (*пекарня* от *ПК; нубук* от *нотбук – ноутбук*). То, что рассматриваемая лексика активно используется как объект языковой игры, свидетельствует о денотативной важности самих объектов. Так, заимствование *компьютер* дает такие окказиональные игровые дериваты, как *компуктер, комплюхтер*, где, с одной стороны, «мерцают» русскоязычные основы *плюх-*, *пук-* (которые также являются маркированными сами по себе), с другой – сохраняется формальная и семантическая связь с исходным словом.

Специфической чертой компьютерной лексики является то, что изначально стилистически маркированные номинации (жаргонизмы) достаточно быстро распространяются и становятся частотными. Так, жаргонизмы *комп* и *железо* зафиксированы в словаре [3].

4. Отсутствие единообразия графического оформления

Среди исследуемых наименований одно и то же слово может существовать в нескольких вариантах написания. Здесь задействованы такие явления, как слитное / дефисное написание: *лаптоп – лап-топ;* передача английского A через русское А или Э: *лаптоп – лэптоп*; передача английского O как О или ОУ (*нотбук – ноутбук*); вариативность написания через Е или Э *компьютер – кампьютэр* (последний преднамеренно искаженный вариант написания носит игровой характер, на что указывает также использование А вместо О) и др. В результатах анкетирования можно заметить, что варианты со слитными написаниями (*лэптоп*, *лаптоп*) более часто используются, чем варианты с дефисными написаниями, что свидетельствует о степени адаптации данной лексемы и реалии, ею обозначаемой. Вариативность написания в ряде случае может фиксироваться современными словарями: лаптоп, лэптоп, лэп-топ [3].

Итак, результаты проведенного исследования позволяют увидеть, что современный русскоязычный узус активно вырабатывает лексические средства для обозначения различных типов компьютеров. При том, что изначально эти номинации являются результатом прямого заимствования из английского языка, можно наблюдать активные процессы, связанные, с одной стороны, с адаптацией англицизмов, а с другой – с денотативной дифференциацией самих компьютерных устройств.

Нами было отмечено, что русский язык стремится к простоте и семантической конденсации при обозначении денотативно важных реалий. Также важным является тот факт, что различные типы компьютеров пока еще не очень четко денотативно разграничены, что приводит к недифференцированным обозначениям (нарушение гипо-гиперонимии, меронимия). Процесс формирования данной лексики ориентирован не только на энциклопедическую информацию, но и на реалии современного русскоязычного узуса.

Английский язык имеет прямое и непосредственное воздействие на другие языки в компьютерной сфере – технологии создаются и распространяются в англоязычном оформлении. Тем не мене в процессе освоения современных компьютерных технологий русский язык и другие национальные языки вырабатывают специфические механизмы адаптации англицизмов и формирования лексических средств называния реалий данной сферы. В этом плане представляет интерес сравнение данных современного русского языка с другими языками, например, с китайским.

Библиографический список

1. Computer (n.). *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/word/computer
2. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия; Санкт-Петербург: Ленинградская галерея, 1993.
3. *Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика*. Под редакцией Г.Н. *Скляревской. Москва: Эксмо, 2007.*
4. *Национального корпуса русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/search-main.html
5. Дедова О.В., Григорьева П.В. Игровое словообразование в современном русском языке. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2018; № 6: 49 – 64.

References

1. Computer (n.). *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/word/computer
2. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya; Sankt-Peterburg: Leningradskaya galereya, 1993.
3. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika*. Pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. Moskva: `Eksmo, 2007.
4. *Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/search-main.html
5. Dedova O.V., Grigor'eva P.V. Igrovoe slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2018; № 6: 49 – 64.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 811.161.1.36

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-537-539

Astashchenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, National Research Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: ggedda@inbox.ru*

THE PROBLEM OF IRREALISM AND NEO-RETROSPECTIVE STYLES IN THE CRITICAL AND ARTISTIC PROSE OF RUSSIAN MODERNISM. The article examines the neo-retrospective styles of Russian literature of the first third of the XX century (Byzantinism and Biedermeier) according to the Mendelian law of heredity, which has long been applied to art: the ancient tradition displaces the previous closest one, from which, on the contrary, most authors repel. An attempt is also made to analyze the causes of the stylization "boom" in critical periods of literature. Despite the increased interest in literary studies in recent decades in the stylization that has always existed, the re-creation of the past, and the open (purely linguistic before) understanding of retrospection, prospectus and modality, the article attempts to

contribute to the phenomenon under study by concretizing and justifying certain stylizations, as well as indicating possible reasons for their occurrence in modernist literature and criticism. Flashbacks and prospectuses, along with the author's reflections and changes of plans, interrupt the narrative, overcome the continuum by speaking differently, demodalize the utterance and contribute to the creation of an unreal modality.

Key words: **decadence, modern, irrealism, prospectuses, retrospections, neo-retrospective styles, Byzantinism, Biedermeier, Pompeian style.**

Е.В. Астащенко, *канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: gedda@inbox.ru*

ПРОБЛЕМА ИРРЕАЛИЗМА И НЕО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЕ СТИЛИ В КРИТИЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ РУССКОГО МОДЕРНА

В статье исследуются нео-ретроспективные стили русской литературы первой трети XX в. *(византинизм* и *бидермайер)* согласно менделевскому закону наследственности, издавна применяемому к искусству: древняя традиция вытесняет предшествующую ближайшую, от которой как раз, наоборот, отталкиваются большинство авторов. Также делается попытка проанализировать причины стилизационного бума в критические периоды литературы. Несмотря на повышенный в литературоведении последних десятилетий интерес к существовавшей всегда стилизации, пересозданию былого и разомкнутое (сугубо лингвистическое прежде) понимание ретроспекции, проспекции и модальности, в статье делается попытка внести свой вклад в изучаемое явление, конкретизировав и обосновав определённые стилизации, а также указав возможные причины их возникновения в модернистской литературе и критике. Ретроспекции и проспекции, наряду с размышлениями автора и сменами планов, прерывают повествование, преодолевают континуум, говоря по-другому, демодализуют высказывание и способствуют сотворению ирреальной модальности.

Ключевые слова: **декаданс, модерн, ирреализм, проспекции, ретроспекции, нео-ретроспективные стили, византинизм, бидермайер, помпеянский стиль.**

Русская филология начала XX в. изобретает термины, переименовывает явления настолько быстро, насколько плодотворно открывает новые «стили» и «квази-жанры» литература (утверждение актуально и для европейской литературы указанного периода: Р. Мюллера-Фрейенфельса возмущало, что она утрачивает каноны, тогда как даже великий Гёте считался с жанрами). Большинством «изобретателей» новые стили и жанры, по менделевскому закону наследственности, выводятся из древних, минуя ближайших предшественников (показательно, что романтизм разводит «изобретательность», в том числе риторическую и эмблематическую, и поиск «истинной поэзии и поэтической истины» [1, с. 12]), что проявляется в утрированной и, на первый взгляд, неожиданной стилизационности искусства. М. Тевоз в книге «Искусство как недоразумение» теоретически обосновал закономерность и частотность проявления «синдрома дедушки» (le «syndrome du grand-père»): «Дети, отвергающие ценности родителей, перенимают их у более далёких поколений, взгляды которых (идеализированные) удобны вдвойне – как радикально отличающиеся от родительских и как обладающие легитимностью первородства» [2, с. 42] («Les enfants qui rejettent les valeurs paternelles ont volontiers recours à un ancêtre plus lointain, dont les conceptions (idéalisées, sinon fictives) présentent le double avantage de l'opposition radicale et de la légitimité originaire» [3, с. 30]). «Если и есть по-настоящему «другие края», то искать их теперь стоит не во времени, а в пространстве», – развивает мысль Тевоз. М.В. Козьменко и Д.М. Магомедова «В русской литературе различные формы стилизации особенно активно использовались в конце XIX – начале XX вв.» [4, с. 243]. Повышенный интерес к существовавшей всегда стилизации, пересозданию былого, размыкает сугубо лингвистическое прежде понимание ретроспекции, проспекции и модальности. Ретроспекции и проспекции, наряду с «размышлениями автора» и «сменами планов», прерывают повествование [5, с. 109], преодолевают континуум, говоря по-другому, «демодализуют высказывание» и способствуют сотворению ирреальной модальности (А.М. Евлахов в 1914 г. в первом томе труда «Реализм или ирреализм» связал эту категорию с преодолением времени [6]). О культе стилизации высказался тогда же Александр Измайлов в главе «Лавочка антиквария» [7], в своей по сей день актуальной книге критик шутливо предложил термин «неоархаизм». Но если творчество тех, о ком шла речь в этой главе – Вяч. Иванова, А. Блока, А. Белого, М. Волошина, многообразно и в указанных границах, конечно, не замыкается, то наряду с ними существовал целый пласт прозы, которую принято считать эпигонской и в которой как раз-таки стилизация первопроходцев доведена до предела.

В связи с характерным для рубежа XIX – XX веков стремлением к обобщениям космического уровня и идеей «ритма эпох» [8, с. 17 – 18] – чередованиями в самой истории стабильных и переходных периодов, появляется необходимость соположения близких по духу культур с целью понимания настоящего и прогнозирования будущего. В 1907 году в статье «Романтизм, символизм и декадентство» М.Л. Гофман пишет: «Мы переживаем эпоху, которую лучше всего определить именем романтизма. Нетрудно увидеть <…> что романтической эпохой является не только конец XVIII и начало XIX века, но и XVII век, и X…» [9, с. 3].

Парадоксальным образом космизация взаимодействует с предельной индивидуализацией. Так, например, теоретик ирреализма Евлахов, обрушился с неожиданной критикой на историю живописи А.Н. Бенуа за утверждение художником жанрового принципа. Евлахов считал, что жанров ровно столько, сколько произведений искусства, ибо культивировал несравненную неповторимость автора [10]. Однако собственные курсы лекций в рабочем порядке Евлахов выстраивал именно по стилям («натурализм», «модерн» и др.). Хотя, конечно, главной его задачей было выстроить эволюцию человеческого художества по мере повышения в нем степени ирреализма, художественной условности, отрыва от истории. Основные мотивы стилизационного фанатизма можно объединить в понятие эскейпизм – бегство в художественную реальность и недоверие к жизни со стороны содержания, а со стороны формотворчества – в ремесленнический азарт в изготовлении красивых вещей.

Византинизм. В первое десятилетие XX века И.Ф. Анненский и Измайлов пишут о таком «стиле» в литературе своих современников, как «византинизм». Настойчивость, с которой критики к нему обращаются, и общие признаки, которые независимо друг от друга в нем выделяют, сообщают феномену почти терминологическую значимость. В октябрьском и ноябрьском номерах журнала «Аполлон» 1909 г. в статье «О современном лиризме» Анненский пишет, что «в нашей литературе проходит струя византийства < французы и не разделяют теперь слов decadentisme и byzantinisme > для кого же это, впрочем, тайна?» Стоит, однако, отметить: для упомянутых французов и европейцев в целом (M. Praz, M. Calinescu, P. Jullian) одним из знаков византинизма становится «массовое жертвоприношение <утончённых> цивилизаций во дворцах» («the image of civilisations massacred in palaces – Byzantium and Benares are recalled simultaneously») [11, с. 71]. Русская критика византизма, конечно, оказалась глубже, возможно, благодаря близости к Византии. Например, Измайлов, говоря о «Комедии об Алексее человеке Божьем или потерянном и обретенном сыне» Кузмина, жалуется на «слащавые тона позднейшей французской буколики вместо ожидаемой коллизии «славянского язычества и <…> наносного византизма, отречения, аскетизма». Кузмин, впрочем, и сам утверждает, что «византийская жизнь не пастушеский роман или «Эфиопские повести»», а ей требуется «благословение Неба и церкви над <…> домом». В «византийском рассказе» (подзаголовок автора) 1915 г. «Девственный Виктор» М. Кузмин опять-таки прежде всего транслирует типично модернистскую идею андрогинности высшей красоты и любви, чуждую эпохе рококо и тем более Византии. Византия русского модерна была равно далека от исторически достоверной (хотя тенденциозно, согласно Ш. Дилю) «Византии» П. Адана и «прыжка из естества в совершенство» У.Б. Йейтса (Ян Пробштейн о «Византии» Йейтса 1927 г.). В неоконченном романе Е. Замятина «Бич Божий» 1928 – 1935 гг. византинизм раскрывается на историческом материале того времени, когда зимы, по словам замятинского Приска, стали такими, что «птицы мерзнут на лету, а «летом люди гибнут от лихорадочного жара земли <…> как женщины <…> чувствующей, что распухший живот скоро изрыгнет в мир новые существа». Летописцу-византийцу и самому Замятину, ностальгирующим по Империи, «больше всего пришлось говорить о хунах» [12, с. 432] – о грядущем. Тогда же была попытка представить византинизм и «со стороны хунов». В 1927 г. в повести Ю.Л. Слёзкина «Козел в огороде» появляется Варька – крестьянская девушка, выросшая в буржуйском доме служанкой, но ставшая сознательной комсомолкой, физкультурницей и строителем новой жизни – в прямом и переносном смысле. «Внутренние варвары», как негодовал И.А. Ильин, представлены Слезкиным, хоть и не без иронии, олимпийцами. Варварски косноязычная и невежественная, в любую минуту готовая «обложить рататуями» Варька – сильная, веселая и умная. Дочь папаши Близняка, трактирщица и актриса в душе Сонечка, со звучным псевдонимом Нибелунгова, представляет собой «софийное» соловьевцев в конкретно буржуазном виде, на неизбежность которого указывал В.Ф. Асмус касательно модернистского направления вообще, а «Мира искусства»

и «Аполлона» особенно. Сонечкина красота, поблекшая от неземной неизменной печали, всем надоевшая, и вовсе меркнет рядом с героиней, словно сошедшей с плаката А. Дейнеки «Физкультурница» с надежным девизом: «Работать, строить и не ныть!». «Византинизм» для участников и свидетелей русских революций, падения дворянства и буржуазии, «переплавки» мещанства в «новых людей», например, для Иванова-Разумника, а также разгрома «голубых армий Даира» рабоче-крестьянскими «ордами» (А. Малышкин) был не только крушением обветшавшей цивилизации варварами, как для западных ученых и писателей, например, для Адана с его «арийской» «Византией». Многие в России, как историк и теоретик искусства Н.Н. Пунин, предвидели новую небывалую и немыслимую империю именно «нео-византийской».

Бидермайер. Измайлов подметил относительно поэзии «палисадника» (С. Чёрный) П.П. Потемкина и И.А. Новикова, что необходим новый термин – «возрождение будней» или «обывательский анархизм». «Рядом с «возрождением мифа», углублениями к Дионисам и Панам, Хаосу и Орам наблюдается «течение», вводящее в область поэзии самую неподкрашенную будничность, самые обыкновенные слова, которые принято до сих пор считать вспугивающими красоту <…> мармеладинки, валенки, Софью Павловну в папильотках». А ведь искомый термин давно был на Западе, там, где «мещанское счастье» не было так необратимо изменено «молотовыми». Бидермайер традиционно считается историческим и региональным феноменом Германии и Австрии, как французский рокайль или испанская пикареска. Однако специфические бидермайерные черты проявляются в последней фазе романтизма (П. Клукхон, Ф. Федоров, Т. Юрченко) вообще – противовесом постромантической «поэзии кошмаров и ужаса» (определения В. Фриче, К. Бальмонта) или сопутствуют романтизму как профанация (Т. Дайхин) или оппозиция (Е. Иванова). Некоторые модернисты придерживаются бидермайера последовательно и осознанно, как Б. Садовский, окончивший историко-филологический факультет, некоторые – по зову сердца, взалкавшего мира между двух революций, можно сказать, между двух романтизмов, как брат историка литературы Н. Абрамовича, В. Абрамович, по иронии судьбы фармацевт, то есть человек той профессии, которую выбрала родная Садовскому богема «Бродячей собаки» в качестве своего антипода типа гофмановского филистера. В «Обывателе» Ленского, хоть позиция наивного рассказчика и преподнесена писателем иронично, но теплое отношение к быту, укладу жизни, порядку в мыслях вполне искренняя. Среди баррикад, с которых воинственно звучат гордые гимны силе и свободе человека и призывы к всемирному братству, за миг до гибели обывателю слышатся строки из детского песенника [13]. Чуждые культов, столь соблазнительно представленных в Серебряном веке, эти писатели, кажется, чтят лишь семейный очаг и его хранительницу, говоря словами Садовского, «самовар-ную мистику. Садовской признается: «У нас четыре самовара <…> ставятся они в известные часы. Жена моя знала когда-то латынь и Канта, но теперь, слава Богу, все забыла – зато и пельмени у нас, и вареники, и кулебяки! Пальчики оближете» [14, с. 185].

Отвечая на вопрос, чем вызваны к жизни именно эти нео-ретроспективные стили, можно лишь предположить следующее, полагаясь на доводы П.Н. Сакулина. С 1925 г., погружаясь в понятийный объем ирреализма как «тип творчества» (противоположный реализму), Сакулин не без марксистского влияния оказывается перед вопросом о стадиальности и чередовании [15], часто «менделевском», типов в истории культуры, о соприкосновении культурных явлений, развивающихся по спирали, с единой осью, накладывающей на них общий отпечаток, отчего возникают нео-ретроспективные стили, отражающие настоящее сквозь призму разных эпох. И если мгновение настоящего в Серебряный век колеблется на грани эсхатологии и утопии, то и пульс творчества усиливается именно за счет соприкосновения с искусством других, столь же катастрофических пограничных эпох, возможно, в этом коренится причина устойчивого образа «византинизма». Он даже начинает варьироваться, возникает инвариант ***помпеянский стиль***, в идейно-художественной основе которого не оппозиция двух типов христианского сознания (церемониального, интеллектуалистского и морального, наивного), а также «патрицианской» и варварской крови, как в византинизме, а противостояние эроса танатосу. «Бидермайер» как мирное и мирское отдохновение появляется в литературах позднего романтизма как закономерный противовес воинственному рвению в сакральную бездну мироздания.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что нео-ретроспективные стили именно благодаря высокому уровню ирреализма отражали современную Россию. Скрупулёзно отточенные детали былых эпох, слова, подобранные с оглядкой на стилизуемую литературу, – всё-таки вербальная, по И.Р. Гальперину, содержательно-фактуальная информация, и она воспроизводит не только антураж, но и дух предшествующей эпохи (согласно Гальперину, факт воображаемый – тоже факт). А вот в ирреальном, содержательно-концептуальном, преднамеренно или неосознанно соотнесённым с собственным временем автор нащупывает «дней связующую нить» (в пастернаковском понимании гамлетовского «the time is out of joint…»), что и является, согласно ведущим исследователям стилизации (К.А. Долининым, М.В. Козьменко), подосновой большинства нео-ретроспективных стилей – «художественным истолкованием (переосмыслением, аналитической или полемической объективизацией) чужого стиля и стоящего за ним чужого мировосприятия, чужой культуры, вследствие чего воспроизводимый стиль все же подвергается некоторой деформации в соответствии с авторским пониманием оригинала» [16, с .181].

Библиографический список

1. Надъярных М.Ф. Художественный процесс рубежа XIX – XX веков. Константы переходности. Разрыв и связь времен. *Проблемы изучения литературы рубежа XIX – XX веков*. Москва, 2017: 6 – 21.
2. Тевоз М. *Искусство как недоразумение*. Санкт-Петербург, 2018.
3. Thévoz M. *L'Art comme malentendu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2017.
4. Козьменко М.В., Магомедова Д.М. Стилизация. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва, 2008.
5. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 2017.
6. Евлахов А.М. Реализм или Ирреализм? *Очерки по теории художественного творчества*: в 2 т. Варшава, 1914; Т. I.
7. Измайлов А.А. *Помрачение божков и новые кумиры*. Москва: Типография товарищества И.Д. Сытина, 1910.
8. Розанов И.Н. *Литературные репутации*. Москва, 1990.
9. Гофман М. Романтизм, символизм и декадентство. *Книга о русских поэтах последнего десятилетия: очерки, стихотворения, автографы*. Санкт-Петербург; Москва: Вольф, 1909.
10. Julian P. *Dreamers of decadence*. New York, 1971.
11. Замятин Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. *Русь*. Москва, 2003. Т. 2.
12. Ленский В. Обыватель. *Пробуждение.* 1907; № 25.
13. Садовской Б. *Лебединые клики*. Составитель С.В. Шумихина. Москва, 1990.
14. Сакулин П.Н. *Теория литературных стилей*. Москва: Мир, 1927.
15. Долинин К.А. Стилизация. *Краткая литературная энциклопедия*: в 9 т. Москва, 1962 – 1978.
16. *Краткая литературная энциклопедия*. 1972; Т. 2.

References

1. Nad`yarnyh M.F. Hudozhestvennyj process rubezha XIX – XX vekov. Konstanty perehodnosti. Razryv i svyaz' vremen. *Problemy izucheniya literatury rubezha XIX – XX vekov*. Moskva, 2017: 6 – 21.
2. Tevoz M. *Iskusstvo kak nedorazumenie*. Sankt-Peterburg, 2018.
3. Thévoz M. *L'Art comme malentendu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2017.
4. Koz'menko M.V., Magomedova D.M. Stilizaciya. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva, 2008.
5. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 2017.
6. Evlahov A.M. Realizm ili Irrealizm? *Ocherki po teorii hudozhestvennogo tvorchestva*: v 2 t. Varshava, 1914; T. I.
7. Izmajlov A.A. *Pomrachenie bozhkov i novye kumiry*. Moskva: Tipografiya tovarischestva I.D. Sytina, 1910.
8. Rozanov I.N. *Literaturnye reputacii*. Moskva, 1990.
9. Gofman M. Romantizm, simvolizm i dekadentstvo. *Kniga o russkih po`etah poslednego desyatiletiya: ocherki, stihotvoreniya, avtografy*. Sankt-Peterburg; Moskva: Vol'f, 1909.
10. Julian P. *Dreamers of decadence*. New York, 1971.
11. Zamyatin E.I. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Rus'*. Moskva, 2003. T. 2.
12. Lenskij V. Obyvatel'. *Probuzhdenie.* 1907; № 25.
13. Sadovskoj B. *Lebedinye kliki.* Sostavitel' S.V. Shumihina. Moskva, 1990.
14. Sakulin P.N. *Teoriya literaturnyh stilej*. Moskva: Mir, 1927.
15. Dolinin K.A. Stilizaciya. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*: v 9 t. Moskva, 1962 – 1978.
16. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. 1972; T. 2.

Статья поступила в редакцию 13.05.21

УДК 81.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-540-542

***Bobrova T.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tat.bobr@mail.ru*
***Kuznetsova E.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: elekuznetsova@yandex.ru*

COGNITIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT "WIND" IN ENGLISH CONCEPTUAL METAPHORS RELATED TO THE SEMANTIC FIELD "METEOROLOGY". Modern linguistics considers the cognitive metaphor not only as a language tool, but also as the most important mechanism of human thinking, with the help of which the linguistic picture of the world is constructed, including the national and cultural specifics of understanding reality, reflected in each specific language. The metaphorical nature of human thinking manifests itself in the fact that it comprehends the world through the experience and concepts that are part of people's everyday experience. The purpose of the study is to analyze the concept "wind" in English conceptual metaphors of various types, which is relevant due to the lack of research of metaphorical expressions that reflect such an important fragment of the metaphorical picture of the world as the sphere of meteorology. Conceptual metaphors that include the concept "wind" are considered not only in terms of the frame structure, but also from the point of view of the cognitive scenario as a dynamic sequence of events caused by a certain recurrent situation. It is argued that the considered concept "wind" in the vast majority of conceptual models is a dynamic element that transforms a static frame into a cognitive scenario.

Key words: **conceptual metaphor, concept, structural metaphor, ontological metaphor, frame, cognitive scenario.**

***Т.О. Боброва,** канд. филол. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: tat.bobr@mail.ru*
***Е.Н. Кузнецова,** канд. психол. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: elekuznetsova@yandex.ru*

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА "WIND" В АНГЛИЙСКИХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОРАХ, ОТНОСЯЩИХСЯ К СЕМАНТИЧЕСКОМУ ПОЛЮ «МЕТЕОРОЛОГИЯ»

Современная лингвистика рассматривает когнитивную метафору не только в качестве языкового средства, но и как важнейший механизм человеческого мышления, с помощью которого происходит построение языковой картины мира, включающей национально-культурную специфику осмысления реальности, отраженную в каждом конкретном языке. Метафоричность мышления человека проявляется в том, что он осмысливает окружающий мир через те понятия, которые являются частью его повседневного опыта. Целью данного исследования является анализ концепта "wind" (ветер) в английских концептуальных метафорах различного типа, что является актуальным вследствие недостаточной исследованности метафорических выражений, отражающих такой важный фрагмент метафорической картины мира, как сфера метеорологии. Концептуальные метафоры, включающие концепт "wind", рассмотрены в рамках не только фреймовой структуры, но и с точки зрения когнитивного сценария как динамической последовательности событий, обусловленных некой рекуррентной ситуацией. Утверждается, что рассматриваемый концепт "wind" в подавляющем большинстве концептуальных моделей представляет собой динамический элемент, преобразующий статичный фрейм в когнитивный сценарий.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, концепт, структурная метафора, онтологическая метафора, фрейм, когнитивный сценарий.**

Исследования, связанные с метафорой, начавшиеся еще в античности, и по сей день остаются в центре научных интересов многих ученых, так как метафора представляет собой сложное явление, относящееся к сферам многих наук, образующих ядро когнитологии. Когнитивная лингвистика, являющаяся одной из таких наук, стоит на позиции, что метафора – это не только часть языка, но и важнейший механизм мышления человека, участвующий в таких процессах, как познание, размышление, воображение [1 – 19].

Научные поиски в этой сфере за последние десятилетия таких лингвистов, как Дж. Лакофф и М. Джонсон [15], Р. Джипс и Дж. Стин [17], З. Ковечес [14], Ж. Фоконье и М. Тернер [12] и других, заложили основу теории когнитивной метафоры, которая строится на положении о важнейшей роли метафоры в человеческом познании. Это положение исходит из того, что основной функцией метафоры является порождение ассоциаций, помогающих индивиду осмысливать окружающую его действительность. Многие исследователи считают, что метафора представляет собой продуктивный механизм создания вторичных наименований в построении языковой картины мира, которая, в свою очередь, влияет на формирование специфичного, связанного с национально-культурными особенностями взгляда на окружающий мир человека, говорящего на данном языке. Иными словами, языковая картина мира соотносится с концептуальной картиной мира, а метафоры, с одной стороны, являются тем языковым средством, которое позволяет заполнять лакуны, а с другой – легко поддается расшифровке, так как оперирует обычными для любого носителя данного языка ассоциациями [3].

Целью данного исследования является выявление концептуальных метафор различного типа, включающих в себя концепт "wind" («ветер»), относящийся к семантическому полю «Метеорология», а также анализ особенностей влияния данного концепта на формируемый им когнитивный сценарий. Поскольку концепты, относящиеся к сфере-источнику, как правило, являются базовыми понятиями для любого человека и относятся к тем сферам человеческого опыта, которые глубоко пронизывают его повседневную жизнедеятельность, мы предположили, что такой концепт, как "wind" («ветер»), может служить источником для проекции на сферу-цель и формировать достаточное количество концептуальных метафор различного типа.

Актуальность данной темы проистекает из того факта, что когнитивный анализ метафорических выражений, созданных на основе такого важного фрагмента метафорической картины мира, как сфера метеорологии, остается в настоящее время недостаточно исследованным. Кроме того, представляется важным подвергнуть анализу когнитивные фреймы и сценарии, формируемые указанным концептом.

Теория когнитивной метафоры строится на положении о том, что, познавая окружающий мир, человек часто использует метафоричность своего мышления и осмысливает явления одного порядка через термины явлений другого рода. Как правило, в этом процессе главную роль играют те понятия и тот опыт, которые являются уже частью понятийной системы и языковой картины мира человека.

Предметом данного исследования является натуроморфная метафора, посредством которой человек осмысливает явления социальной жизни с помощью концептов мира и природы. Важно подчеркнуть, что высокая частотность употребления указанных метафорических моделей связана с тем, что человек, являясь частью природы, всегда находил в ней основу для концептуализации социальных явлений [6]. Такие погодные явления, как дождь, снегопад, ураган, ветер и т.д., также представляют собой богатейший источник метафорического моделирования, т.е. являются сферой-источником для построения многих концептуальных метафор, которые стали конвенциональными элементами языка. При метафорической проекции происходит не только перенос имени концепта, но и осуществляется перенос концептуальной структуры (схемы, модели, фрейма, сценария) сферы-источника на сферу-цель.

Структура фрейма представляет собой определенную взаимосвязь макропропозиции в качестве его вершины и слотов (пропозиций) как носителей наиболее типичной информации. Таким образом, фрейм по своей природе статичен. Если же некое явление представляется нам в динамике определенных событий, то такая структура является когнитивным сценарием, иначе – сценарным фреймом, и она содержит стандартную последовательность событий, обусловленную рекуррентной ситуацией [16].

Учитывая все вышесказанное, рассмотрим концепт "wind" в качестве сферы-источника для построения когнитивных моделей. Для этого определим исходное сематическое значение рассматриваемой лексической единицы с помощью Кембриджского толкового словаря: «Wind – a current of air moving approximately horizontally, especially one strong enough to be felt» («Ветер – поток воздуха, движущийся приблизительно горизонтально, достаточно сильный, чтобы его можно было почувствовать») [8].

Анализ устойчивых выражений, выделенных методом сплошной выборки в различных англо-русских словарях, позволил определить следующие структурные концептуальные метафоры, образуемые концептом "wind":

1. WIND IS BEARER OF INFORMATION (ВЕТЕР – НОСИТЕЛЬ ИНФОРМАЦИИ). В рамках данной концептуальной метафоры концепт "wind" предстает в качестве переносчика информации, которую можно из него получить, поймать, почувствовать, уловить и т.д. Таким образом, мы можем отнести указанную мета-

фору к категории онтологических, так как ветер рассматривается как вместилище (CONTAINER) для идей, информации, которые, в свою очередь, описываются как дискретные чувственно воспринимаемые объекты, что также является онтологической метафорой. Концепт "wind" воспринимается нашим мышлением гораздо проще, когда он описывается через концептуальную метафору «вместилище», так как у него появляются некие границы, и он наделяется определенной функцией – носителя и переносчика (вследствие способности к перемещению) чего-либо. Рассмотрим примеры:

1. Get wind of something – узнать о чем-то (заранее), своевременно разгадать, «пронюхать». If the press *gets wind of this*, the campaign will be over. – Если пресса «пронюхает» об этом, компания будет закончена [18].

2. Catch wind of something – услышать слухи, получить информацию о чем-либо. John *caught wind of the gossip* being spread about him. – Джон *уловил*, что о нем распространяют слухи [10].

2. WIND IS BEARER OF GOOD LUCK/BAD LUCK (ВЕТЕР – ЭТО НОСИТЕЛЬ УДАЧИ / НЕУДАЧИ). Эта метафора восходит к обожествлению таких стихий природы, как вода, огонь, воздух. Издревле люди воспринимали эти явления как механизмы, при помощи которых Бог вершил суд над ними, карал их за грехи, либо же поощрял за благостные поступки. Ветер является той неуловимой субстанцией, которую нельзя видеть, но можно осознавать на основе тех действий, которые он совершил (сваленные деревья, разрушенные крыши и т.д.). Однако ветер несет не только разрушения, он надувает паруса корабля, освежает зной и т.д. Таким образом, данная концептуальная метафора позволяет воспринимать ветер в качестве проводника решений Высших Сил (Бога) на земле, а значит, переносчика событий, воспринимаемых как судьбоносные, но с разным полюсом: отрицательным или положительным. Данная концептуальная метафора имеет ту же структуру, что и метафора, указанная в п. 1, и относится к онтологическим. Проиллюстрируем это на примерах:

1. It felt as if... *a bad wind* was blowing over my head. – У меня такое чувство, как будто злой ветер дует у меня над головой (дословный перевод) У меня такое чувство, как будто скоро что-то *случиться плохое* (тучи сгущаются у меня над головой) [11].

2. With *a good wind* behind us, we may just make the printers. – *Если повезет*, мы можем успеть сдать в набор [9].

3. A windfall – неожиданная прибыль, которая сваливается как снег на голову: выигрыш в лотарею, премия и т.д. With that *windfall* I got from my boss I will go directly to the boutique. – Получив *неожиданную прибавку* от начальника, я направилась прямо в бутик [4].

3. WIND IS CHANGE (ВЕТЕР – ЭТО ИЗМЕНЕНИЕ). Эта концептуальная метафора может быть описана не в терминах фрейма и его слотов, а в рамках когнитивного сценария, в котором концепт "wind" является именно тем динамическим элементом, который несет «смену декорации» для осознаваемой окружающей действительности. В этом динамическом развертывании событий происходит как бы стирание, удаление предшествующей реальности, на смену которой приходят новые персонажи и новая реальность, что иллюстрирует пример 1. При этом данная концептуальная метафора раскрывает идею поглощения ветром предыдущего сценария реальности, следовательно, рассматриваемый нами концепт "wind" снова предстает в качестве некоего вместилища, которое сначала выпускает из себя нечто новое, одновременно поглощая старое положение вещей, а затем уносит его с собой навсегда. Таким образом, мы можем отнести данную концептуальную метафору к категории онтологической, так как реальность получает свойства дискретности через ее погружение во вместилище, что позволяет осмысливать ее более простыми для нашего мышления понятиями.

1. *The wind of change* is blowing through this continent, and whether we like it or not, this growth of national consciousness is a political fact. – *Ветер перемен* дует через этот континент, и, нравится нам это или нет, этот рост национального самосознания является политическим фактом [13].

Пример 2 показывает состояние реальности уже после когнитивного сценария, описанного выше, т.е. демонстрирует осмысление исчезновения какого-либо элемента окружающего мира.

2. Gone with the wind – исчезнувший навсегда или полностью. Oh, that project *was gone with the wind* once the CEO voiced his concerns about it. – О, этот *проект исчез*, как только генеральный директор высказал свои опасения по этому поводу [19].

4. WIND IS NONSENCE (FIB) (ВЕТЕР – ГЛУПОСТЬ (ЛОЖЬ)). Данная когнитивная метафора является структурной, так как позволяет осмысливать реалии окружающего мира при помощи концепта "wind", представляющего собой понятный любому человеку элемент реальности.

1. Wind – слова, которые ничего не значат, ложные утверждения. I rarely bot her to listen to politicians' speeches – *it's all just wind*. – Я редко утруждаю себя тем, чтобы слушать речи политиков. – Все это просто *глупость (ложь)* [8].

Приведенная в примере 1 фраза "it's all just wind" – это рассмотрение значения сказанных слов в качестве потока воздуха, который пронесся мимо. Метафора представляет собой обычный для повседневной жизни человека сценарий, когда ветер проносится мимо нас, не принося нам никакого вреда. Возникает ассоциация, с одной стороны, чего-то банального, обыкновенного, а с другой – того, на чем не стоит останавливать своего внимания. Таким образом, значение сказанных слов является настолько глупым или выдуманным (неправильным, лживым), что на него не стоит обращать своего внимания, т.е. тратить время. Важно отметить, что в структуре данной метафоры скрыт концепт "time" («время»), относящий нас к концептуальной метафоре TIME IS LIMITED RESOURCE (ВРЕМЯ – ЭТО ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС).

Сравнительный анализ концептуальных метафор русского и английского языков позволил выделить в первом такую структурную метафору, как WIND IS NONSENCE (FIB) – ВЕТЕР – ГЛУПОСТЬ (ЛОЖЬ), которая отсутствует во втором языке. В русском языке мы выделили следующую концептуальную метафору: WIND IS EMPTINESS (ВЕТЕР – ЭТО ПУСТОТА), что проиллюстрировано в примере 2.

2. Ветер в голове – прост. предосуд. О легкомысленном, ветреном, несерьёзном человеке [5]. «У тебя вечно какой-то *сквозной ветер разгуливает в голове*; ты берёшь пример с дочерей Ляпкина-Тяпкина» [7].

В английском языке русское выражение «ветер в голове» соответствует английскому "mush for brains", т.е. не имеет прямого эквивалента. Таким образом, в английском языке в голове (вместилище) концепт "wind" показывает наличие неправильных, глупых, лживых идей, в то время как в русском языке этот же концепт означает отсутствие каких бы то ни было мыслей. Нам представляется ветер, который «гуляет» в пустом вместилище.

5. WIND IS AN BARRIER (ВЕТЕР – ЭТО ПРЕПЯТСТВИЕ). В данном случае концептуальная метафора основана на восприятии ветра в качестве огромной силы, которая может препятствовать человеку в его деятельности. Он ощущает себя беспомощным, слабым, неспособным преодолеть те барьеры, которые встретились ему в жизни. Мы относим данную когнитивную метафору к разряду структурных, так как концепт «ветер» представлен в виде барьера, препятствия, т.е. структурируется через понятный общеизвестный жизненный опыт человека.

1. Throw straws against the wind – безуспешно пытаться воспрепятствовать чему-л. You *will be throwing straws against the wind* if you try to do anything for that youth – he is incurable. – Любая ваша попытка помочь этому парню *ничего не даст* – он ведь неисправим [2].

2. Temper the wind to the shorn lamb – облегчить участь бедняка [происходит от пословицы God tempers the wind to the shorn lamb; см. God tempers the wind to the shorn lamb]. Reviewers sometimes *temper the wind to the shorn... lamb*. – Рецензенты иногда *милосердно относятся*… [1].

Рассмотрев различные фреймы, формируемые концептом "wind" («ветер»), мы пришли к заключению, что концептуальные метафоры с исследуемым концептом являются преимущественно онтологическими, хотя и демонстрируют способность к образованию структурных метафор. Кроме того, было выявлено, что в большинстве случаев данный концепт служит основанием для формирования когнитивного сценария, так как вносит в структуру фрейма динамические характеристики, позволяет представить некую последовательность событий, приводящую к порождению новых смыслов.

Важно также подчеркнуть, что концептуальные метафоры с концептом "wind" («ветер») проявляют национально-культурную специфику осмысления реальности, выраженную в английском и русском языках, что представляется перспективной основой для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык – Медиа, 2006. Available at: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/15763/throw+straws+against+the+wind
2. *Большой англо-русский разговорник*. Available at: https://translate.academic.ru/to%20temper%20the%20wind%20to%20the%20shorn%20lamb/
3. Павиленис Р.И., Петров В.В. Язык как объект логико-методологического анализа: Новые тенденции и перспективы. *Вопросы философии*. 1987; № 7: 54 – 62.
4. *Секреты английского языка*. Available at: https://englsecrets.ru/vsyakaya-vsyachina/12-weather-idioms-12-pogodnyx-idiom.html
5. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Available at: https://academic.ru/searchall.php?SWord=%09%D0%92%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80+%D0%B2+%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5&from=xx&to=ru&did=idioms_phrasal_verbs_en_ru&stype=
6. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры:* учебное пособие. Екатеринбург, 2001.
7. *Электронная библиотека. Н. Гоголь, «Ревизор», Явление XIV*. Available at: https://bookscafe.net/read/gogol_nikolay-revizor-82462.html#p23
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/wind
9. *Classes.ru*. Available at: https://classes.ru/context-english-russian-term-86372.htm
10. *Dictionary of American idioms*. Available at: https://1725.slovaronline.com/6645-catch-wind-of-something
11. *English-Grammar*. Available at: https://english-grammar.biz/dictionary/en-ru/bad+wind.html

12. Fauconnier G., Turner M. Metaphor, Metonymy, and binding. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast/ed. By René Dirven; Ralf Pörings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003.
13. *Harold Macmillan's "Wind of Change" Speech By Alistair Boddy-Evans.* Available at: https://www.thoughtco.com/harold-macmillans-wind-of-change-speech-43760
14. Kovecses Zoltan Metaphor: Does it constitute or refer cultural models. *Metaphor in cognitive linguistics* Amsterdam: Benjamins, 1999: 167 – 188.
15. Lakoff G., *Johnson M. Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
16. Schank R.C., Abelson R.P. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, 1977.
17. Steen G. *From linguistic to conceptual metaphor in five steps*. Amsterdam: Benjamins, 1999: 57 – 78
18. *The free dictionary by Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/get+wind+of
19. *The free dictionary by Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/gone+with+the+wind

References

1. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk – Media, 2006. Available at: https://large_phrasebook_en_ru.academic.ru/15763/throw+straws+against+the+wind
2. *Bol'shoj anglo-russkij razgovornik*. Available at: https://translate.academic.ru/to%20temper%20the%20wind%20to%20the%20shorn%20lamb/
3. Pavilenis R.I., Petrov V.V. Yazyk kak ob`ekt logiko-metodologicheskogo analiza: Novye tendencii i perspektivy. *Voprosy filosofii*. 1987; № 7: 54 – 62.
4. *Sekrety anglijskogo yazyka*. Available at: https://englsecrets.ru/vsyakaya-vsyachina/12-weather-idioms-12-pogodnyx-idiom.html
5. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Available at: https://academic.ru/searchall.php?SWord=%09%D0%92%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80+%D0%B2+%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5&from=xx&to=ru&did=idioms_phrasal_verbs_en_ru&stype=
6. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2001.
7. *`Elektronnaya biblioteka. N. Gogol', «Revizor», Yavlenie XIV*. Available at: https://bookscafe.net/read/gogol_nikolay-revizor-82462.html#p23
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/wind
9. *Classes.ru*. Available at: https://classes.ru/context-english-russian-term-86372.htm
10. *Dictionary of American idioms*. Available at: https://1725.slovaronline.com/6645-catch-wind-of-something
11. *English-Grammar*. Available at: https://english-grammar.biz/dictionary/en-ru/bad+wind.html
12. Fauconnier G., Turner M. Metaphor, Metonymy, and binding. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast/ed. By René Dirven; Ralf Pörings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003.
13. *Harold Macmillan's "Wind of Change" Speech By Alistair Boddy-Evans.* Available at: https://www.thoughtco.com/harold-macmillans-wind-of-change-speech-43760
14. Kovecses Zoltan Metaphor: Does it constitute or refer cultural models. *Metaphor in cognitive linguistics* Amsterdam: Benjamins, 1999: 167 – 188.
15. Lakoff G., *Johnson M. Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
16. Schank R.S., Abelson R.P. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, 1977.
17. Steen G. *From linguistic to conceptual metaphor in five steps*. Amsterdam: Benjamins, 1999: 57 – 78
18. *The free dictionary by Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/get+wind+of
19. *The free dictionary by Farlex*. Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/gone+with+the+wind

Статья поступила в редакцию 15.05.21

УДК 81-116 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-542-545

***Ankin D.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altay State University (Barnaul, Russia), E-mail: anikin@edu.asu.ru*
***Khalina N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altay State University (Barnaul, Russia), E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***Savina V.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: savinavictory@yandex.ru*
***Marinicheva A.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: anna_marinicheva@mail.ru*
***Pivkina N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*

U-SEMANTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FOCUS OF SCRAMBLING. The article examines the problems of U-semantics of the Russian language on the material of the work of F. M. Dostoevsky "Crime and Punishment". The text of the Russian literary culture is considered as a reflection of the discursive processes that characterize the Russian communicative and mental culture of the XIX century. Russian society recognizes the word order as an element of discursivization of semantic processes in society, which demonstrates both the semantic dominants relevant to the communicative process and the sequence of information representation of the event in accordance with the axiological significance of the communication actants grouped in the situation models representing the linguistic state of Russian culture of the XIX century and the St. Petersburg text of Russian culture in the perception of F. M. Dostoevsky. It is proposed to track the semantic elements that are discursively significant for dialogic interaction in the XIX century through the observation of F.M. Dostoevsky's scrambling. At the same time scrambling is understood as changing (moving) the lexical and semantic positions of semantically dominant nouns of the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment", the formation of a set of formalized statements containing semantically dominant nouns in a coherent mental text of the Russian society of the XIX century.

Key words: **U-semantics, scrambling, lexical and semantic position, Russian literary text, word order, situational models.**

***Д.В. Аникин**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: anikin@edu.asu.ru*
***Н.В. Халина**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***В.В. Савина**, канд. социол. наук, доц.,Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: savinavictory@yandex.ru*
***А.В. Мариничева**, канд. социол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: anna_marinicheva@mail.ru*
***Н.Н. Пивкина**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*

П-СЕМАНТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОКУСЕ СКРЕМБЛИНГА

В статье исследуются проблемы П-семантики русского языка на материале произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Текст русской литературной культуры рассматривается как отражение дискурсивных процессов, характеризующих российскую коммуникативную и ментальную культуру XIX века. Элементом дискурсивизации семантических процессов в социуме признается словопорядок, демонстрирующий как актуальные для коммуникативного процесса семантические доминанты, так и последовательность представления информации события в соответствии с аксиологической значимостью актантов коммуникации, сгруппированных в модели ситуации, представляющие языковое состояние русской культуры XIX века и Петербургский текст русской культуры в восприятии Ф.М. Достоевского. Отслеживание дискурсивно значимых для диалогового взаимодействия в XIX веке смысловых элементов предлагается осуществлять через наблюдение за скрэмблингом Ф.М. Достоевского. Скрэмблинг при этом понимается как изменение (перемещение) лексико-семантических позиций семантически доминантных существительных романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», оформление совокупности формализованных высказываний, содержащих семантически доминантные существительные, в связный ментальный текст российского социума XIX века.

Ключевые слова: **П-семантика, скремблинг, лексико-семантическая позиция, русский литературный текст, словопорядок, ситуационные модели.**

Оформление виртуального дискурса как самостоятельной коммуникативной платформы интенсифицировало диалоговые коммуникации, что обусловило возрастание интереса к исследованию вопроса речевого взаимодействия, «связанного с порождением, восприятием и пониманием речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются и участвуют в процессе ментальной переработки получаемой информации» [1, с. 128]. Обязательным элементом диалоговой коммуникации является декодирование имплицитной формы сообщения, осуществляемое на основе индивидуальных семантических паттернов, входящих в семантику понимания.

Семантика понимания, или П-семантика, становится предметом обсуждения во многих работах Ч. Филлмора, но, прежде всего, в работе «Фреймы и семантика понимания» [2], где разграничиваются два типа семантики: семантика понимания (U-semantics) и семантика истины (T-semantics). Теория П-семантики характеризует корреляции между лингвистикой текстов, контекстами в которых они функционируют, и процессами и результатами интерпретации.

Содержание любой теории, согласно Ч. Филлмору, должно включать в себя три сегмента: а) совокупность проверенных возможных лингвистических форм, б) контексты, в которых эти формы могут функционировать, в) совокупность обоснований, касающихся функционирования лингвистических форм в контекстах. В П-семантике лингвистические формы представлены словами и текстами, контексты включают значимый объем знаний, соотносимых с текстом, перспективы, ориентации, продолжающиеся перспективы. Основу понимания составляют интуитивные обоснования.

В основе П-семантики Ч. Филлмора лежит понятие фрейма интерпретации, причем теория фреймов рассматривается «как полезный инструмент лексической семантики, грамматической семантики и семантики текста» [3, с. 53].

«В П-семантике, придающей решающее значение использованию фреймов интерпретации, считается, что кодируемые в языке категории (не только слова и устойчивые выражения, но и различные виды грамматических признаков и синтаксических моделей) представляют собой особую структуру понимания культурных установлений, представлений о мире, общего опыта, нормальных и привычных способов поведения в мире и его видения» [3, с. 64].

Н.А. Костомарова акцентирует внимание на том, что базой фреймовой семантики Ч. Филлмора послужила теория фрейма М. Минского, который «применял фрейм для представления знаний в системах искусственного интеллекта» [4, с. 24]. Согласно позиции М. Минского, пытаясь познать новую ситуацию или по-новому оценить имеющееся положение дел, индивид отбирает в своей памяти структуры данных, прагматически ориентируясь на возможность их функционального использования для понимания обширной группы явлений и процессов [5, с. 7].

В форме «фреймов» (типовых ситуаций) [5], а также «сценариев» (делающих акцент на развитии ситуации) [6], «моделей ситуаций» (когнитивных представлений событий, действий, лиц и вообще ситуаций, о которых говорится в тексте) [7; 8; 9] моделируется жизненный контекст дискурса в аспекте его обращенности к ментальным процессам участников коммуникации: этнографическим, психологическим и социокультурным правилам и стратегиям порождения и понимания речи в тех или иных условиях.

Жизненный контекст российского культурного дискурса рассматривается на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «органично сочетающего в себе «следы» разных дискурсов, присутствие которых в тексте обусловлено целым рядом причин и дискурсивных установок» [10, с. 4].

Согласно семантике понимания, за исходный пункт при анализе текста может приниматься как точка зрения кодирующего, так и точка зрения декодирующего. В нашем исследовании мы подходим к процессу понимания текста с точки зрения декодирующего и рассматриваем понимание русского литературного текста XIX века как результат свертывания некоторой содержащейся в этом тексте информации через семантическую интерпретацию семантически значимых языковых элементов текста.

Г.И. Рузавин, рассматривая всякое «понимание как семантическую интерпретацию событий, отмечает, что коммуникативная и познавательная деятельность теснейшим образом связана с интерпретацией, или истолкованием тех или иных знаков, символов, звуков, слов и предложений разговорного и письменного языка, произведений литературы и искусства» [11]. Согласно Г.И. Рузавину, «в семантике интерпретация рассматривается именно как придание смысла выражениям знаковой системы. Поэтому и понимание определяется в ней с более общей точки зрения: оно не сводится к воспроизведению и усвоению существующего смысла, а связано с приданием выражениям (и высказываниям в частности) другого смысла» [11]. В нашем исследовании семантика понимания (П-семантика) определяется как понимание (истолкование) ситуационных моделей русского текста на основе порождающей и аппликативной грамматик [12 – 17; 9].

Т.А. ван Дейк считал основой «ситуационных моделей» не некие абстрактные знания о типичных ситуациях и стереотипных событиях, как это себе представляли П. Джонсон-Лэрд в «ментальных моделях» [18], Шенк и Р. Абельсон в «сценариях» [6] или М. Минский во «фреймах» [5], но личностные знания [7, с. 69]. Согласно концепции Т.А. ван Дейка, личностные знания носителей языка объединяют в себе предшествующий индивидуальный опыт, установки, намерения, чувства и эмоции [7, с. 24 – 25]. Ситуационная модель строится вокруг схемы модели, состоящей из ограниченного числа категорий, используемых для интерпретации конкретных ситуаций. В этих ситуациях схема модели и наполняется конкретной информацией. В нашем исследовании в качестве таких схем для определения функций изменения лексико-семантических позиций «главных» существительных в предложениях «Преступления и наказания» используются схемы «моделей ситуаций» С.К. Шаумяна [9] и схемы глубинных и поверхностных структур Н. Хомского [14; 17]. Осуществляемый нами анализ этих схем позволит выявить и описать формальные и функциональные особенности изменения лексико-семантических позиций ключевых слов романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как Петербургского текста русской литературы, а через это выявить и описать особенности языкового состояния всей русской культуры (или, по крайней мере, русской культуры XIX века).

Процесс интерпретации предполагает выбор фокуса толкования семантики текста, в качестве которого в данном исследовании выбирается порядок слов, или словопорядок: «…словопорядок семантически, стилистически и коммуникативно мотивирован, встроен в контекст информационной структуры (словопорядок – тема – рема) предложения» [19, с. 126].

Скрэмблинг рассматривается нами как перемещение (изменение) лексико-семантических позиций ключевых существительных романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», осуществляющееся при оформлении текста-1, то есть определенной совокупности формализованных высказываний, содержащих эти существительные, в связный (художественный) текст. При этом следует признать, что текст-1 мы, в конечном счете, отождествляем с неким Предложением / Высказыванием, которое представляет собой некую свернутую суперструктурную схему, служащую неким «эталоном смысла» [9] во всей русской языковой культуре (или, по крайней мере, русской языковой культуры XIX века).

Основополагающие исследования по скрэмблингу в рамках генеративной теории были выполнены на материале таких языков, как японский [20; 21], немецкий [22] и хинди [23]. Появляется все возрастающее число работ, в которых на основе сравнения двух и более языков рассматриваются свойства скрэмблинга в ряде германских, романских и славянских языков, а также в китайском и корейском.

Анализ жизненного контекста российского культурного дискурса XIX века осуществляется на двух уровнях: уровне синтаксического анализа формализованных высказываний и уровне семантического анализа ключевых слов и содержащих их именных групп. Синтаксический анализ строится на основе анализа глубинных и поверхностных структур [12 – 17], семантический анализ – на основе анализа функций семантических падежей [9] ключевых слов первой части романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: *«комната»* (и её стилистически маркированных синонимов *«каморка», «клетка», «морская каюта», «конура»*), «*улыбка*», «*жара / жар*».

А. Махаджан [23], следуя каноническому представлению о типах позиций, а именно, A и A’, делает следующее заключение: проявление A- или A’-свойств зависит от того, на какое расстояние от своей базовой позиции в глубинной структуре перемещается категория в результате скрэмблинга. Если скрэмблинг ограничен пределами минимального предложения (clause) и при этом перемещенная категория следует за подлежащим, а точнее, не выходит за пределы глагольной группы VP, то имеет место короткий скрэмблинг (short Scrambling), проявляющий свойства A-перемещения. Если категория ставится перед подлежащим в пределах того же предложения и присоединяется при помощи подчинительных и сочинительных союзов к главному предложению, то имеет место средний скрэмблинг (medium Scrambling), который ведет себя смешанным образом, проявляя как A-, так и A’-свойства. Наконец, если в результате скрэмблинга категория оказывается вынесенной за пределы предложения, внутри которого она порождается в глубинной структуре, имеет место дальний скрэмблинг (Long-Distance Scrambling), проявляющий только A-свойства. Таким образом, по Махаджану, скрэмблинг вовсе не является неким третьим типом перемещения. Просто категории, подвергающиеся скрэмблингу, могут попадать либо в конечные A-позиции (короткий скрэмблинг), либо в конечные A’-позиции (дальний скрэмблинг). При среднем скрэмблинге у них есть свобода маневра, и они попадают то в A- позицию, то в A’-позицию.

Для иллюстрации того, что такое скрэмблинг вообще и короткий, средний и дальний скрэмблинг в частности, рассмотрим несколько примеров из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

(2) a. *Огарок освещал **беднейшую комнату шагов в десять длиной**; всю ее было видно из сеней.*

b. *Огарок **беднейшую комнату шагов в десять длиной** освещал t; всю ее было видно из сеней.*

c. ***Беднейшую комнату шагов в десять длиной** огарок освещал t; всю ее было видно из сеней.*

(3) a. *Вся квартира состояла **из этих двух комнат.***

b. *Вся квартира **из этих двух комнат** состояла t.*

c. ***Из этих двух комнат** вся квартира состояла t.*

В предложениях (2 a-c, 3 a-c) скрэмблингу подвергаются прямые дополнения ***беднейшую комнату шагов в десять длиной*** и ***из этих двух комнат***, выделенные нами для наглядности. Во всех примерах базовая позиция этих дополнений, указанная в (2 a, 3 a), обозначена как след t. В предложении (3 a, 3 b), где конечная позиция перемещенных дополнений находится после подлежащего (5 a, 5 b), имеет место короткий скрэмблинг. Предложения (2 c, 3 c) являются

случаем среднего скрэмблинга, в результате которого конечная позиция перемещенных дополнений находится перед подлежащим (4 с, 5 с). И, наконец, в этом случае дополнение покидает пределы своего базового придаточного предложения и переносится в главное предложение, имеет место дальний скрэмблинг. В (4 а-с, 5 а-с) приводятся поверхностные структуры для примеров (2 а-с, 3 а-с) без промежуточных следов.

(4) a. $_{S}[_{S1}[_{NP}$*[Огарок]* $_{IP}[_{V}$*[освещал]* $_{NP}[_{A}$***[беднейшую]*** $_{NP}[_{N}$***[комнату]*** $_{NP}[_{N}$***[шагов]*** $_{P}$***[в]*** $_{Num}$***[десять]*** $_{N}$***[длиной]***$]]]]]]$ $_{S2}[_{NP}[_{Pr}$*[всю]* $_{Pr}$*[ее]]* $_{IP}[_{t}$*[было]* $_{VP}[_{V}$*[видно]* $_{NP}[_{Pr}$*[из]* $_{N}$*[сеней]]]]]]].*

b. $_{S}[_{S1}[_{NP}$*[Огарок]* $_{VP}[_{NP}[_{A}$***[беднейшую]*** $_{NP}[_{N}$***[комнату]*** $_{NP}[_{N}$***[шагов]*** $_{P}$***[в]*** $_{Num}$***[десять]*** $_{N}$***[длиной]***$]]]]$ $_{V}$*[освещал]]]* $_{S2}[_{NP}[_{Pr}$*[всю]* $_{Pr}$*[ее]]* $_{IP}[_{t}$*[было]* $_{VP}[_{V}$*[видно]* $_{NP}[_{Pr}$*[из]* $_{N}$*[сеней]]]]]].*

c. $_{S}[_{S1}[_{NP}[_{A}$***[беднейшую]*** $_{NP}[_{N}$***[комнату]*** $_{NP}[_{N}$***[шагов]*** $_{P}$***[в]*** $_{Num}$***[десять]*** $_{N}$***[длиной]]]*** $_{IP}[_{NP}$*[огарок]* $_{VP}[_{V}$*[освещал]]]]* $_{S2}[_{NP}[_{Pr}$*[всю]* $_{Pr}$*[ее]]* $_{IP}[_{t}$*[было]* $_{VP}[_{V}$*[видно]* $_{NP}[_{Pr}$*[из]* $_{N}$*[сеней]]]]]].*

(5) a. $_{IP}[_{NP}[_{Pr}$*[Вся]* $_{N}$*[квартира]]* $_{VP}[_{V}$*[состояла]* $_{pP}[_{pP}$***[из]*** $_{Pr}$***[эти]*** $_{Num}$***[две]*** $_{N}$***[комната]]]].***

b. $_{IP}[_{NP}[_{Pr}$*[Вся]* $_{N}$*[квартира]]* $_{VP}[_{pP}[_{pP}$***[из]*** $_{Pr}$***[эти]*** $_{Num}$***[две]*** $_{N}$***[комната]]*** $_{VP}[_{V}$*[состояла t]].*

c. $_{IP}[_{pP}[_{pP}$***[из]*** $_{Pr}$***[эти]*** $_{Num}$***[две]*** $_{N}$***[комната]]*** $_{IP}[_{NP}[_{Pr}$*[вся]* $_{N}$*[квартира]]* $_{VP}[_{V}$*[состояла t]]]].*

Уже в этих примерах заметно сходство некоторых скрэмблинговых теорий с генеративной грамматикой Н. Хомского [12; 14; 17].

Отметим также, что свойства скрэмблинга не совсем однородны в различных языках. Так, например, рассматривая пример (2, 3) и другие высказывания из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», можно сделать вывод, что дальний скрэмблинг в русском языке серьезно ограничен по сравнению с коротким и средним скрэмблингом, действие которых можно считать абсолютно свободным.

Среди известных на сегодняшний день идей о порядке слов в различных языках (например, «идея особого уровня в семантике предложения, относящегося к его контекстному включению» [24]; «идея неравноценности элементов высказывания вообще, то есть идея информационных центров» [25; 26] и другие) наиболее значимой для нас представляется «идея соотнесенности изменения линейного места элемента высказывания…» (например, изменения лексико-семантических позиций ключевых существительных романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание») «…и его функциональной значимости, то есть идея некоторой содержательной категории (например, семантического (генотипического) падежа), согласно которой трактуется порядок слов» [27, с. 11].

Изменение лексико-семантической позиции «главного» существительного тесно связано с изменением порядка всех слов, входящих в состав того или иного предложения рассматриваемого языка, то есть со свойствами скрэмблинга в рассматриваемом языке.

Дж. Бейлин отмечает, что изучение свойств скрэмблинга в русском языке имеет богатую традицию, но ведется оно в несколько ином русле и называется изучением актуального (тема-рематического, топик-фокусного (topic-focus)) членения предложения или высказывания: «Both acknowledge the close connection between free word order and discourse effects, drawing on a long tradition including Adamec (1966), Kovtunova (1976), Yokoyama (1993) and many others» («Также следует признать, что свободный порядок слов и дискурсивные процессы тесно связаны друг с другом и имеют богатую традицию, включая работы Адамеца (1966), Ковтуновой (1976), Йокоямы (1993) и многих других исследователей») [28].

Вслед за Т.А. ван Дейком мы разделяем положение, что говорить о понимании какого-либо текста возможно только в том случае, когда есть понимание ситуации, о которой и идет речь в тексте. Этот тезис обязывает нас ввести базируемую на личностных знаниях носителя языка «ситуационную модель» как основу текстовой интерпретации. Основываясь на таких моделях, можно рассуждать об истинности или ложности тех или иных фрагментов текста, устанавливать их взаимосвязи, а также выявлять связность фрагментов как на локальном, так и на глобальном уровнях. Именно обращение к ситуационным моделям дает возможность объяснить понимание слушающими «имплицитных и неясных фрагментов текста» через активизацию соответствующих категорий ситуационной модели [7, с. 9].

Библиографический список

1. Смерчинская А.А. Обусловленность конструктивной семантики высказываний диалогического дискурса имплицитными теориями общения. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* 2015; № 6: 128 – 132.
2. Fillmore C.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica.* 1985; Vol. VI, № 2 December: 222 – 254.
3. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка.* Москва, 1988; Выпуск 23: 52 – 92.
4. Костомарова Н.А. Семантический фрейм в структуре ментального лексикона человека (на примере семантического фрейма «человек»). *Вестник Пермского университета.* 2015; Выпуск 3, № 31: 23 – 33.
5. Минский М. *Фреймы для представления знаний.* Москва: Энергия, 1979.
6. Schank R., Abelson R. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
7. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация:* сборник работ. Москва: Прогресс, 1989.
8. Дейк Т.А. ван, Кинч. В. Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка.* Москва, 1988; Выпуск 23: 153 – 211.
9. Шаумян С.К. *Аппликативная грамматика как семантическая теория естественных языков.* Москва: Наука, 1974.
10. Кожина М.А. *Языковые маркеры полидискурсивности в художественном тексте: на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2012.
11. Рузавин Г.И. *Методология научного познания*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
12. Бейлин Дж. Краткая история генеративной грамматики. *Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления.* Москва: Едиториал УРСС, 2002: 13 – 57.
13. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории. *Новое в лингвистике.* 1965; Т. 4: 465 – 575.
14. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва: Издательство Московского университета, 1972.
15. Chomsky N. *Rules and representations.* New York: Columbia University Press, 1980.
16. Хомский Н. Язык и проблемы знания. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 1995; № 4: 131 – 157.
17. Chomsky N. *The Generative Enterprise Revisited: Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi.* Berlin and New York: De Gruyter Mouton, 2004.
18. Johnson-Laird Ph. N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
19. Сяобин Ч. К вопросу о порядке слов в русском и китайском языках: трансформации при переводе. *Гуманитарный вектор*. 2016; Т. 11, № 3: 120 – 126.
20. Saito M. *Some asymmetries in Japanese and their theoretical implications*. Doctoral dissertation. NA Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1985.
21. Hoji H. *Logical form constraints and configurational structures in Japanese*. Doctoral dissertation. Washington, 1986.
22. Webelhuth G. *Syntactic saturation phenomena and the Modern Germanic languages.* Doctoral dissertation. Amherst: University of Massachusetts, 1990.
23. Mahajan A.K. *The A/A-bar distinction and movement theory.* Doctoral dissertation. NA Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1990.
24. Daneš F. The relation of centre and periphery as a language universal. *Travaux linguistiques de Prague.* 1966; № 2: 9 – 21.
25. Weil H. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparees aux langues modernes: questions de grammaire generale.* Paris: Vieweg, 1879.
26. Firbas J. On the interplay of means of functional sentence perspective. *Actes du X Congres International des Linguistes*. Bucares, 1970: 741 – 745.
27. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. *Новое в зарубежной лингвистике.* 1970; Т. 8: 5 – 42.
28. Bailyn J. Underlying Phrase Structure and «Short» Verb Movement in Russian. *Journal of Slavic Linguistics*. 1995; Vol. 3, № 1: 13 – 58.

References

1. Smerchinskaya A.A. Obuslovlennost' konstruktivnoj semantiki vyskazyvanij dialogicheskogo diskursa implicitnymi teoriyami obscheniya. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* 2015; № 6: 128 – 132.
2. Fillmore C.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica.* 1985; Vol. VI, № 2 December: 222 – 254.
3. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Kognitivnye aspekty yazyka.* Moskva, 1988; Vypusk 23: 52 – 92.
4. Kostomarova N.A. Semanticheskij frejm v strukture mental'nogo leksikona cheloveka (na primere semanticheskogo frejma «chelovek»). *Vestnik Permskogo universiteta.* 2015; Vypusk 3, № 31: 23 – 33.
5. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij.* Moskva: `Energiya, 1979.
6. Schank R., Abelson R. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
7. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya:* sbornik rabot. Moskva: Progress, 1989.
8. Dejk T.A. van, Kinch. V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Kognitivnye aspekty yazyka.* Moskva, 1988; Vypusk 23: 153 – 211.
9. Shaumyan S.K. *Applikativnaya grammatika kak semanticheskaya teoriya estestvennyh yazykov.* Moskva: Nauka, 1974.
10. Kozhina M.A. *Yazykovye markery polidiskursivnosti v hudozhestvennom tekste: na materiale romana F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie»*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2012.
11. Ruzavin G.I. *Metodologiya nauchnogo poznaniya*. Moskva: YuNITI-DANA, 2012.
12. Bejlin Dzh. Kratkaya istoriya generativnoj grammatiki. *Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: Fundamental'nye napravleniya.* Moskva: Editorial URSS, 2002: 13 – 57.

13. Homskij N. Logicheskie osnovy lingvisticheskoj teorii. *Novoe v lingvistike.* 1965; T. 4: 465 – 575.
14. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972.
15. Chomsky N. *Rules and representations.* New York: Columbia University Press, 1980.
16. Homskij N. Yazyk i problemy znaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 1995; № 4: 131 – 157.
17. Chomsky N. *The Generative Enterprise Revisited: Discussions with Riny Huybregts, Henk van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi.* Berlin and New York: De Gruyter Mouton, 2004.
18. Johnson-Laird Ph. N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
19. Syaobin Ch. K voprosu o poryadke slov v russkom i kitajskom yazykah: transformacii pri perevode. *Gumanitarnyj vektor.* 2016; T. 11, № 3: 120 – 126.
20. Saito M. *Some asymmetries in Japanese and their theoretical implications*. Doctoral dissertation. NA Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1985.
21. Hoji H. *Logical form constraints and configurational structures in Japanese*. Doctoral dissertation. Washington, 1986.
22. Webelhuth G. *Syntactic saturation phenomena and the Modern Germanic languages.* Doctoral dissertation. Amherst: University of Massachusetts, 1990.
23. Mahajan A.K. *The A/A-bar distinction and movement theory.* Doctoral dissertation. NA Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1990.
24. Daneš F. The relation of centre and periphery as a language universal. *Travaux linguistiques de Prague.* 1966; № 2: 9 – 21.
25. Weil H. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparees aux langues modernes: questions de grammaire generale.* Paris: Vieweg, 1879.
26. Firbas J. On the interplay of means of functional sentence perspective. *Actes du X Congres International des Linguistes*. Bucares, 1970: 741 – 745.
27. Nikolaeva T.M. Lingvistika teksta. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* 1970; T. 8: 5 – 42.
28. Bailyn J. Underlying Phrase Structure and «Short» Verb Movement in Russian. *Journal of Slavic Linguistics*. 1995; Vol. 3, № 1: 13 – 58.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-545-547

Feshchenko D.S., *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: dm_bbk@bk.ru*

SYNTACTIC COMPLICATION CONSTRUCTIONS IN VARLAM SHALAMOV'S PROSE (BASED ON 'THE LEFT BANK OF THE RIVER' STORIES). The article discusses syntactic structures in Varlam Shalamov's cycle of stories 'The left bank of the river', as in the syntactic complication constructions. These constructions have been thoroughly researched by A. F. Priyatkina, yet its functioning in Varlam Shalamov's fiction has not been the subject of research so far. The aim of the article is to analyse features of the syntactic complication structures and their role in the author's prose. This analysis will cover the relationship between a semantic aspect and syntax, highlighting these functions of the syntactic complication constructions which are specific to fiction. Extra focus will be laid upon the expressive function of these syntactic constructions in their correlation with each story as an individual concept, as well as the role of these structures as a cohesive mechanism that combines all the stories from 'The left bank of the river' into a complete work. Additionally, the syntactic structures are proved to be the fundamental syntactic instrument that drives the implementation of Varlam Shalamov's unique style of prose.

Key words: **Varlam Shalamov, 'Stories from Kolyma', 'The left bank of the river', syntactic structures, Shalamov's syntax.**

Д.С. Фещенко*, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: dm_bbk@bk.ru*

КОНСТРУКЦИИ С СИНТАКСИЧЕСКИМИ РЯДАМИ В ПРОЗЕ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ»)

В статье рассматривается функционирование синтаксических рядов – конструкций с параллельными членами – в цикле рассказов Варлама Шаламова «Левый берег». Конструкции синтаксического осложнения были всесторонне исследованы А. Ф. Прияткиной. Научная новизна данной работы заключается в изучении функционирования этих конструкций в художественных текстах Шаламова. Целью работы является выявление особенностей употребления синтаксических рядов в прозе писателя. Выявляются семантические аспекты и художественные функции применения данных конструкций синтаксического осложнения. Особое внимание уделено взаимосвязи употребления синтаксических рядов и выражения определённых отношений между содержательными, смысловыми компонентами как внутри одного художественного текста, так и в пределах цикла рассказов «Левый берег». Отмечены особенности применения рядов с параллельными членами в качестве ведущего синтаксического средства реализации жанровой специфики текстов Варлама Шаламова.

Ключевые слова: **В.Т. Шаламов, «Колымские рассказы», «Левый берег», синтаксическое осложнение, синтаксические ряды, синтаксис Шаламова.**

Конструкции с рядами традиционно относят к одному из видов синтаксического осложнения предложения, получившего название конструкций с параллельными членами [1]. Данные синтаксические конструкции, *объект* внимания этой работы, всесторонне описаны и изучены в грамматическом, семантическом и коммуникативном аспектах А.Ф. Прияткиной. *Предметом* настоящего исследования является употребление конструкций с рядами (открытыми и закрытыми, бессоюзными и союзными) в прозе В. Шаламова на материале цикла рассказов «Левый берег». В связи с этим *цель* работы – выявление особенностей употребления синтаксических рядов в прозе В. Шаламова. *Новизна* работы заключается в том, что в ней впервые выявлены особенности функционирования конструкций с параллельными членами в художественном тексте конкретного автора – В. Шаламова.

Причиной, побудившей обратиться к исследованию употребления синтаксических рядов, послужило обилие данных конструкций в прозе Шаламова, что, в свою очередь, позволило выдвинуть предположение об их особенной семантической и художественной значимости в текстах автора. Для анализа встречаемых в текстах «Колымских рассказов» фактов синтаксического осложнения был выбран цикл «Левый берег». Всего в цикле, состоящем из 25 рассказов, насчитывается более 300 случаев употребления синтаксических конструкций с рядами. В большинстве своём это открытые бессоюзные ряды, состоящие из двух, трёх и более членов. Иногда наблюдается использование нескольких рядов (сочетание открытого и закрытого или сочетание нескольких открытых) в одном абзаце или даже в одном предложении, что позволяет предположить их особую роль в создании смысловой плотности на таких участках текста. При рассмотрении каждого случая употребления синтаксического ряда устанавливалась его связь с содержанием текста. Были выявлены некоторые семантические аспекты, художественные функции применения рядов, а также связь употребления синтаксических рядов и выражения определённых отношений между содержательными, смысловыми компонентами как внутри одного художественного текста, так и в пределах цикла рассказов «Левый берег». Все факты употребления в зависимости от их семантической и художественной роли можно разделить на несколько групп.

Наиболее универсальным представляется применение ряда при простом перечислении предметов, признаков, свойств, реалий изображаемого писателем мира, окружения действующих лиц. Такой ряд может состоять из существительных в именительном или косвенном падеже: «*Лавочная колбаса, масло, сахар, сыр, свежие булки* – были лакомством» [2, с. 256]; «Началась ослепительная колымская весна, *без единого дождя, без ледохода, без пения птиц*» [2, с. 303]. Из полных, кратких, субстантивированных прилагательных, наречий, приписывающих миру произведения определённые свойства, качества: «День был *ясный, горячий, сухой*» [2, с. 338]; «Ручная подтаска к штабелям – это и называется весёлым словом "трелёвка" – на Колыме *непосильна, невыносима*» [2, с. 329]. Встречаются ряды из словосочетаний «существительное + прилагательное»: «Как-никак у человека *семья, жена, сын-школьник*. *Офицерский полярный паёк, высокая ставка, длинный рубль*» [2, с. 187].

Синтаксический ряд может содержать описание внешности, характера персонажа, его чувств, изображение речемыслительной деятельности: «Миролюбов заглянул в глаза Кристу своими *выпуклыми, добрыми, близорукими* глазами»; «В мозгу Криста бегло, привычно пробегали *вопросы, предположения, догадки*…» [2, с. 201]; «*Ни страха, ни испуга, ни боли душевной*» [2, с. 235]. Встречаются контрастные описания двух персонажей, выполненные с использованием синтаксических рядов: «Копали весело. Иван Фёдорович скоро утомился – он был человек *сырой, грузный*, но не хотел отстать от вице-президента Америки. Уоллес был *лёгкий*, как мальчик, *подвижной*, хотя по годам и *постарше* Ивана Фёдоровича» [2, с. 208].

Использование рядов в качестве приема контраста – одно из самых характерных употреблений в цикле рассказов «Левый берег»: «Хирург понимал, что это *лёгкие*, *транспортабельные*, *те, что полегче*, **а** *самых тяжёлых* оставляют на месте» [2, с. 186] – открытый бессоюзный ряд в сочетании с закрытым, с противительным союзом «а»; «У них там всё *инструкции*, *схемы*, *приказы*, **а** вот вам *живая жизнь*, *Колыма*!» [2, с. 187] – сочетание открытого бессоюзного, закрытого сочинительного ряда с противительным союзом «а» и пояснительного ряда (уточнение). Контраст подчёркивается противопоставлением «там» и «здесь»: сочетание личного местоимения 3 лица «у них» и местоимённого наречия «там», с одной стороны, – и сочетание указательной частицы «вот» с личным местоимением «вам», с другой стороны; «Катюшку освободили с ребёнком <…> Это уж не *по сроку, не по амнистии, не по зелёному прокурору*, **а** *собственным способом*, *самым надёжным*» [2, с. 230] – здесь противопоставление оформляется бессоюзным рядом с повторяющейся отрицательной частицей и закрытым рядом с отрицательно-противительным союзом «не – а». При сравнении двух персонажей, явлений, реалий предметного мира может применяться одна конструкция с рядом – по отношению к одной из сравниваемых, сопоставляемых сторон; другая сторона, парная ей, как бы принимает на себя признаки, перечисленные первым рядом, но с противоположной оценкой: «Надзиратель в лагере *покорных, трусливых, бесправных* людей – начальник большой» [2, с. 198].

Отмечается широкое применение синтаксических рядов в выделении содержательно-смысловых компонентов текста: тем, мотивов.

Так, **тема репрессий**, центральная в творчестве Варлама Шаламова [3], присутствует в большинстве «Колымских рассказов» либо явно, либо будучи спрятанной в подтексте, среди других тем. Данная тема во всех её вариациях, как и другие постоянные темы цикла «Левый берег», в большом количестве случаев подчеркиваются синтаксическими конструкциями – союзными и бессоюзными рядами. Ниже – ряд примеров из рассказов цикла.

«Спецзаказ»: «*Пеллагра и блатные, конвой и алиментарная дистрофия* старались как могли» [2, с. 300].

Рассказ «Лида»: «“Спецуказания” были приказом *убить, не выпустить живым*, и Крист это понимал <…> листок папиросной бумаги обязывает всякое будущее начальство <…> *следить, доносить, принимать меры*…» [2, с. 268].

В рассказе «Прокажённые»: «…сроками двадцать пять и пять – сроками, которые нельзя было *прожить, выжить, остаться в живых*…» [2, с. 190], тема уничтожения человека вынесена в отступление от основной сюжетной линии в виде сентенции. Далее в конце того же рассказа: «Найден был фронтовик <…> наивно полагавший, что своим геройством *уменьшит срок*, *приблизит день* возвращения на свободу» [2, с. 192], повторяется тема репрессий, к которой присоединяется также мотив обмана**.** Прокажённые разоблачены, сбежавшие найдены, но это лишь частный случай разоблачённого обмана со стороны заключённых, которому противостоит гораздо более масштабный и жестокий обман со стороны государства, и в финале рассказа этот обман остаётся, утверждаясь как неотъемлемое свойство лагерного мира. Заканчивается рассказ строчкой: «Больше я никогда не слыхал *ни о Королькове, ни о Федоренко, ни о Лещинской*» [2, с. 192].

Тема памяти, обозначенная в эпиграфе-посвящении Ирине Павловне Сиротинской («Ире – моё бесконечное воспоминание, заторможенное в книжке “Левый берег”» [2, с. 186]) и проходящая через весь цикл [4], также неоднократно выделяется синтаксически. «Запахи мы **запоминаем**, как *стихи*, как *человеческие лица*» [2, с. 187] – сложный вид синтаксического осложнения (ряд из двух трёхчленных сравнительных конструкций) выделяет тему в отступлении-сентенции из первого рассказа сборника. «Я хочу всё *запомнить, запомнить и описать*» [2, с. 323], – произносит повествователь в рассказе «Букинист». Чаще всего тема памяти обнаруживается в тесном смысловом соседстве с другими содержательными компонентами цикла – темами знания, борьбы за жизнь, воскресения, возвращения к жизни.

«Заведующий хирургическим отделением Кубанцев, только что из армии, с фронта, был потрясён зрелищем *этих людей*, *этих страшных ран*, которые Кубанцеву в жизни *не были ведомы* и *не снились* никогда» [2, с. 186], – говорится в рассказе «Прокуратор Иудеи» об одном из переходящих персонажей цикла. Повтор указательного местоимения подчеркивает потрясение хирурга как свидетеля описываемых в рассказе событий**.** В конце же рассказа сообщается, что хирург заставил себя забыть всё, что было связано с этим эпизодом его жизни, и приводится ссылка на одноимённый рассказ Анатоля Франса, в котором Понтий Пилат забывает Христа [2]. Последний рассказ сборника – «Сентенция» – в этом отношении представляет собой антитезу, да и в целом на протяжении цикла прослеживается определённая смысловая динамика: от забывания, беспамятства, умирания – к восстановлению памяти, правды, воскресению. В том же рассказе: «Я еле таскал ноги <…> Я и сейчас помню *все выбоины, все ямы, все рытвины* на этой смертной тропе; ручей, перед которым я ложился на живот и лакал *холодную, вкусную, целебную* воду» [2, с. 334] – одно предложение символически разъединяет и в то же время соединяет два мира (живых и мёртвых), при этом важную роль в этом со- и противопоставлении играет пунктуация и синтаксис.

Помимо отмеченных выше смысловых компонентов, в текстах цикла можно выделить повторяющиеся мотивы, звучащие в монологах, рассуждениях, сентенциях, содержащие размышления о знании, роли опыта, о взаимоотношении разума и интуиции (инстинкта), души и тела и др., также в сопровождении синтаксических конструкций с рядами.

«Потомок декабриста»: «Но в поисках случая нельзя пренебрегать ни малейшим шансом – это мне говорило *тело, измученные мускулы*, а *не опыт, не разум*» [2, с. 244] – сочетание бессоюзного открытого ряда и ряда с синтаксически дифференцированными членами (отрицательно-противительное значение) выделяет **мотив противопоставления разума (опыта) и инстинкта**.

Ср. в рассказе «Последний бой…»: «…месяцы на Крайнем Севере считаются годами, так велик *опыт, человеческий опыт*, приобретённый там» [2, с. 302] – пояснительный ряд акцентирует внимание на содержательной стороне, детализирует понятие «опыт», отражает процесс авторской рефлексии над ним.

«Кусок мяса»: «Капитаны и майоры бегали по двору с какими-то списками, и в этих списках наверняка была фамилия Голубева. Голубев это *чувствовал, знал*. Но ещё *ничего не объявляли, никого не вызывали*. Ещё *никого в зоне не списывали»* [2, с. 277] – бессоюзные открытые ряды выделяют **мотив взаимоотношения разума (знания) и интуиции**.

Несколько рассказов сборника связаны между собой **мотивом игры**.

В рассказе «Комбеды»: «Ленька – *толстый, белолицый, с нездоровой кожей, давно не видевший свежего воздуха* (ряд в портретном описании), чувствовал себя в тюрьме великолепно <…> Следственное дело своё он считал какой-то *игрой, наваждением* – дело его ничуть не беспокоило» [2, с. 256] – здесь, кроме того, присутствует связь, перекличка с эпизодом из рассказа «Ожерелье…», в котором тоже есть Лёнька, «чеховский злоумышленник»; далее в рассказе мотив развивается – говорится об игре в спички, в шахматы.

Тот же мотив встречаем в рассказе «Медведи»: «Всё было таким огромным – *небо*, *скалы*, что медведь казался **игрушечным**» [2, с. 200]. (См. «…пока лиственница, которую он сломал, **играя**, полчаса назад, не задержала тяжёлого тела» [2, с. 200]). Игра медведя оборачивается жертвой – он сам становится жертвой игры человека, интересно, что при этом медведь демонстрирует «человеческие» качества, спасая свою подругу. Мотив игры здесь перекликается с **мотивом жертвы**, также сквозным в цикле «Левый берег». Можно выделить несколько примеров встречаемости этих мотивов в сочетании с синтаксическим оформлением в виде ряда: кровавая игра судьбами людей в следовательских кабинетах (в нескольких рассказах цикла); своеобразная игра начальника Стукова в рассказе «Магия» – угадывание профессии, рода деятельности заключённого по их внешности; жертва трёх тысяч заключённых на пароходе «КИМ» из рассказа «Понтий Пилат»; параллельный эпизод их воспоминаний Ивана Фёдоровича (в одноимённом рассказе) о гибели трёх тысяч человек в лагере; «жертва» Голубева в рассказе «Кусок мяса»; воспоминания майора в финальном эпизоде текста «Последний бой майора Пугачёва» и др.

Как видно из приведённых выше примеров, рассматриваемые в этой работе конструкции синтаксического осложнения регулярно сопровождают и выделяют схожие содержательные элементы текста, организуя таким образом тематическое и смысловое единство цикла, связывая отдельные рассказы цикла между собой синтаксическими средствами.

Синтаксические ряды в «Левом береге» используются для оформления прямых отсылок к другим рассказам.

В рассказе «Прокажённые»: «Но было *выгоднее, моднее, незаметнее* раствориться в море **отморожений»** [2, с. 189] – ряд предикативных наречий в сравнительной степени отсылает к событию предыдущего рассказа цикла – «Прокуратор Иудеи» – бунт на пароходе «КИМ» и приказ начальства залить трюмы водой при сорокаградусном морозе.

Рассказ «Лучшая похвала»: «Человек тюрьмы впечатлителен. Колоссальная нервная энергия тратится *в пустяки, в какой-нибудь спор о месте – до истерики, до драки*. А мало ли тратится *духовных и физических сил, изобретательности, догадки, риска*, чтобы приобрести и сохранить *какую-нибудь железку, огрызок карандаша, грифелёк* – вещи, запрещённые тюремными правилами – и тем более желаемые. Здесь **проба личности**, в этом пустяке» [2, с. 235] – та же формулировка («проба личности») встречается в рассказе «Ожерелье», где говорится о важных эпизодах из жизни доктора Миролюбова и генерального секретаря общества политкаторжан Андреева.

«Эсперанто»: «Я позавидовал счастью барона – *отвлечься, убежать, спрятаться, скрыться в стихи*» – мотив эскапизма встречается в «Ожерелье…», в диалоге повествователя с доктором Миролюбовым.

«Последний бой…»: «Браудэ с фельдшерами до вечера *извлекал пули, ампутировал, перевязывал*» [2, с. 310]. (Ср. с цитатой из рассказа «Прокуратор Иудеи»: «Браудэ *командовал, резал, ругался*» [2, с. 187]). В обоих текстах встречается переходящий персонаж [5], его действия синтаксически оформлены рядом глаголов в форме несовершенного вида.

В качестве частного случая выделения тематически-смысловых компонентов текста можно отметить оформленные в виде рядов фрагменты, указывающие на какое-либо важное явление, относящиеся к главному событию текста, часто напрямую отсылающие к заголовку.

«Прокажённые»: «Война подняла со дна жизни и вынесла на свет *такие пласты*, *такие куски жизни*, которые всегда и везде скрывались от яркого солнечного света» [2, с. 188] – бессоюзный ряд существительных, подчёркнутый повтором местоимённого прилагательного «такие» имеет непосредственное отношение к денотату, обозначенному заголовком рассказа.

«В приёмном покое»: «Этап, *грязный, пыльный*, сгружался. Это был этап “со значением” – *слишком много широкоплечих*, *слишком много повязок*…» [2, с. 192] – синтаксический ряд здесь акцентирует, заостряет внимание на важном факте, имеющем непосредственное отношение к текстовому событию.

«Лучшая похвала»: «Похвала Андреева была *самой лучшей, самой значительной, самой ответственной* похвалой в моей жизни. Пророческой похвалой» [2, с. 239] – последние строки рассказа, сильная позиция текста, оформлены в виде бессоюзного ряда, отсылающего к заголовку рассказа.

Стоить отметить также вспомогательную роль конструкций синтаксического осложнения в построении композиции художественного текста. Так, интересный случай представляет собой небольшой сценический рассказ «В приёмном покое», в композиционно-смысловой структуре которого можно выделить две сцены – открывающую и закрывающую рассказ, а также помещённый между ними эпизод-рассуждение. Сценические эпизоды различаются между собой временем глагольных форм, сопровождающих авторские ремарки. В первой сцене это формы прошедшего времени – аористивные, имперфективные; во второй – настоящее историческое. Обе сцены содержат синтаксические ряды: «Блатари материли дежурного *врача, фельдшера, охрану, санитаров*» [2, с. 193]; «Хохочут все! *Больные, приезжая охрана, надзиратели*» [2, с. 194] – ряд однородных подлежащих, называющих участников действия, открывает вторую сцену, первая сцена тоже заканчивается рядом однородных дополнений, называющих действующих лиц. Таким образом, два ряда, схожие по синтаксическому строению и смысловому содержанию, выделяют однородные композиционно-смысловые блоки текста.

В рассказе «Иван Фёдорович»: «Демидова *судили*, *дали “довеска”* восемь лет, *сняли с работы*, *послали на штрафной прииск*, на “общие” <…> Иван Фёдорович сделал её [Рыдасову] своей *женой*, *начальницей* большого лагерного отделения – *хозяйкой жизни и смерти* многих тысяч людей <…> Она *ссылала*, *давала дела, сроки, “довески”* и стала в центре всяческих интриг, по-лагерному подлых» [2, с. 210] – в двух эпизодах ряды из глаголов совершенного вида (в первом эпизоде) и несовершенного вида (во втором), имеющих одно смысловое содержание, создают сцепление эпизодов, сопровождая развитие повествования от описания частного случая к утверждению постоянного порядка вещей.

И, наконец, необходимо отметить связь синтаксических рядов с одним из принципов «новой прозы» В. Шаламова – изображением определённого психологического состояния, «редко наблюдаемого состояния души» [6, с. 128].

«И это внезапное проявление стыда возникает как тончайшее человеческое чувство и вспоминается потом всю жизнь как *что-то настоящее*, как *что-то бесконечно дорогое*» [2, с. 190]. В эпизоде из рассказа «Прокажённые» ряд качественных прилагательных в сочетании с повтором неопределённого местоимения «что-то» характеризует изображаемый автором психический феномен, неопределённые местоимения добавляют оттенок рефлексии, поиска нужного слова. И далее: «Это *человеческое*, *смешное*, *нежное* обнаруживается в людях внезапно» [2, с. 190].

В «Геологах»: *Всё грустнее* становились его глаза, *всё краснее* нос – Хабибулин запил решительно» [2, с. 198]. Ряд иллюстрирует динамику смены психологического состояния тюремного надзирателя Хабибулина, «оскорблённого в своих чувствах» [2, с. 199]. Его обида на начальство, неожиданная, в контексте лагерных реалий, тоже представляет собой необычный психический феномен.

В рассказе «Ожерелье княгини Гагариной»: «Главное же, на что тратятся все *душевные*, все *духовные* и *нервные* силы в тюрьме – борьба со следователем» [2, с. 200] – изображается психологическое состояние человека в момент нахождения под следствием. Истории Андреева, Миролюбова, звучащие в рассказе, раскрывают психологические мотивы их поступков (Андреев бросал бомбу, Миролюбов вернул ожерелье). Рассказ проявляет некоторые аспекты психологического состояния подследственного и создаёт своеобразный контраст с другими рассказами цикла (действие большинства которых происходит в лагере): действующие лица много беседуют, играют в «осмысленные» игры и, в целом, проводят время в камере довольно интеллектуально (более подробно тюремный режим описан в рассказе «Лучшая похвала», тесно связанном с «Ожерельем…» – тематически, местом действия, персонажами, повторами). В финале рассказа мы узнаём о дальнейшей судьбе доктора Миролюбова: «… *был освобождён* в войну, *работал* врачом на прииске, *состарился* и *умер* в 1965 году» [2, с. 207] – ряд событийных предикатов динамично передаёт основные события его жизни. Вся дальнейшая судьба Миролюбова – в одном абзаце, от освобождения до смерти – в одном предложении; рассказ сфокусирован на определённом психическом состоянии – на «душевной слабости», «опасном часе его жизни»).

Таким образом, в результате рассмотрения функционирования конструкций синтаксического осложнения (бессоюзные и союзные ряды) в цикле рассказов Варлама Шаламова «Левый берег» можно выделить несколько базовых семантических функций рядов. Наименее специфичным представляется использование синтаксических рядов в описании предметного мира художественного текста, в портретном описании и психологической характеристике персонажей. Однако те же реалии изображаемого писателем мира, будучи выделены синтаксическими рядами, могут приобретать более глубинные значения. Они сопровождают повторяющиеся смысловые компоненты цикла (общие темы, мотивы), оформляют отсылки к другим рассказам сборника, сопровождают постоянных (переходящих) персонажей, используются в приёмах сопоставления и противопоставления, выделяют смысловые контрасты, события, факты текста, в некоторых случаях используются для дополнительного акцента в сильных позициях текста, выделяя заголовок и/или последние строки рассказа. Отмечена также роль рядов в построении композиции текста – в организации рассуждения, тематического развития, сцепления мыслей, монтаже сцен, выделении определённых композиционно-смысловых блоков. На материале нескольких рассказов показано применение синтаксических средств в реализации одного из принципов прозы Варлама Шаламова – стремлении выразить, передать особое психологическое состояние человека в экстремальных условиях. В данном случае автор также довольно часто использует синтаксические ряды, что в совокупности с отмеченными выше фактами их употребления позволяет с уверенностью отнести интенсивное использование синтаксического осложнения к синтаксическим особенностям идиостиля Варлама Тихоновича Шаламова.

Библиографический список

1. Прияткина А.Ф. *Русский язык: Синтаксис осложненного предложения.* Москва: Высшая школа, 1990.
2. Шаламов В.Т. *Колымские рассказы.* Москва: Издательство «Э», 2018.
3. Михайлик Е.Ю. *Незаконная комета. Варлам Шаламов: опыт медленного чтения.* Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
4. Фещенко Д.С. Образ автора и его синтаксические проявления в «Новой прозе» Варлама Шаламова (на материале цикла «Левый берег»). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3: 537 – 540.
5. Жаравина Л.В. *«У времени на дне»: эстетика и поэтика прозы Варлама Шаламова.* Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017.
6. Шаламов В.Т. *Всё или ничего: Эссе о поэзии и прозе.* Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2016.

References

1. Priyatkina A.F. *Russkij yazyk: Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya.* Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
2. Shalamov V.T. *Kolymskie rasskazy.* Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2018.
3. Mihajlik E.Yu. *Nezakonnaya kometa. Varlam Shalamov: opyt medlennogo chteniya.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
4. Feschenko D.S. Obraz avtora i ego sintaksicheskie proyavleniya v «Novoj proze» Varlama Shalamova (na materiale cikla «Levyj bereg»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3: 537 – 540.
5. Zharavina L.V. *«U vremeni na dne»: `estetika i po`etika prozy Varlama Shalamova.* Moskva: FLINTA: Nauka, 2017.
6. Shalamov V.T. *Vse ili nichego: `Esse o po`ezii i proze.* Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.05.21

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-547-549

Khalilov M.Sh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, chief researcher, Institute for Language, Literature and Arts DFSC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: madjid-kh@mail.ru*

PRESENT TENSE FORMATION IN THE INHOKWARI DIALECT OF KHWARSHI. The paper examines the formation of present tense verb forms in the Inkhokwari dialect of Khwarshi in comparison with the Khwarshi Proper dialect. The present tense is formed with the help of the suffix **-še** (and **-ha/-he/-ho** in Khwarshi Proper). In some cases, the present tense is attached to the verbal stem without any phonetic changes. However, various phonetic changes occur in some other verbal stems, which are progressive and regressive assimilation. The paper also illustrates the corresponding formation of present tense in closely related Tsezic languages. The Inkhokwari dialect has the more complex process of present tense formation, which represent more archaic formation pattern. The Khwarshi language

is unwritten and belongs to the Avar-Ando-Tsezic group of the Nakh-Dagestan branch. It has two dialects: Khwarshi proper and Inkhokwari. According to the results of the All-Russian census of the population in 2002, there are 128 Khwarshins, and according to the last census (2010) there are 527 people.

Key words: **assimilation, affix, verb, change, infinitive, present, root, stem, phonetic processes.**

М.Ш. Халилов, *д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института ЯЛИ ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: madjid-kh@mail.ru*

ОБРАЗОВАНИЕ ФОРМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В ИНХОКВАРИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ХВАРШИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается образование форм глагола настоящего времени в инхокваринском диалекте хваршинского языка в сравнении с собственно хваршинским диалектом. Основным аффиксом при образования выступает -**ше** (в собственно хваршинском **– -гьа//-гье//-гьо**). В одних случаях он присоединяется к корню или основе и при этом не отмечаются изменения в производной основе, в других случаях при его присоединении происходят многочисленные морфонологические изменения – прогрессивные и регрессивные ассимиляции. При освещении вопроса в отдельных случаях для сравнения инхокваринского аффикса -**ше** приводятся соответствующие аффиксы настоящего времени остальных цезских языков. В инхокваринском диалекте представлен более сложный процесс образования форм глаголов настоящего времени, которое, возможно, является более древним по сравнению с другими цезскими языками.

Ключевые слова: **ассимиляция, аффикс, глагол, изменение, инфинитив, настоящее время, корень, основа, фонетические процессы**.

Бесписьменный хваршинский язык входит в цезскую (дидойскую) подгруппу аваро-андо-цезской группы нахско-дагестанской (восточнокавказской) ветви северокавказской семьи. Он имеет два диалекта: хваршинский и инхокваринский, которые выступают на уровне самостоятельных языковых единиц. По итогам Всероссийской переписи населения 2002 года хваршинцы составляют 128 человек, а по последней переписи (2010 г.) – 527 человек.

Как и во всех дагестанских языках, в цезских наличествуют и активно функционируют глаголы настоящего времени, которые иногда выступают и в функции будущего времени в языках, в которых оно отсутствует, например, в бежтинском [1, с. 661].

Хваршинский глагол имеет пять синтетических форм времени изъявительного наклонения: настоящее, прошедшее очевидное, прошедшее неочевидное, общее время и общее будущее. Настоящее время в инхокваринском диалекте образуется посредством аффикса -**ше**, а в собственно хваршинском универсальным аффиксом выступает -**гьо//-гье//-гьо** [2, с. 112].

В хваршинском языке настоящее время выражает событие, происходящее в момент обращения, а также может указывать на будущее событие. Использование наречий времени и наречных конструкций с настоящим временем конкретизирует время, происходящее то или иное событие [3, с. 210], ср.:

До цIохун йечин, гьед йо"кIше лIын, – илин ина. – «Я останусь ненадолго, а потом пойду, – сказала женщина»; *ИшетIи гьоборе чай хулIше.* – «Мать сейчас пьет чай» // «Мать сейчас будет пить чай»; *ЦIоху нуцу илIше нилIин, илIше лIын илIин.* – «(Он) сказал: «Дашь (мне) немного меда?» // «(Он) сказал: «(Я) дам».

В первом предложении настоящее время употреблено в значении будущего, тогда как в двух других предложениях происходящее событие обозначено настоящим и будущим.

При сравнении форм образования глаголов настоящего времени в цезских (дидойских) языках наблюдается следующая картина: в восточноцезских – в бежтинском и гунзибском – в качестве аффиксов настоящего времени выступают соответственно **-с//-ш, -ис, -ца//-ча** (бежт.) и **-а** (гунз.), а в гинухском, цезском и собственно хваршинском – -**гьо** (гин.), -**х, -хо** (цез.) и -**ше** (инх.), -**гьо//-гье//-гьо** (хварш.).

Как видно, аффиксы образования настоящего времени в восточноцезских и западноцезских языках формально отличаются друг от друга, однако между ними можно установить генетическую связь и восстановить более древний аффикс – архетип аффикса настоящего времени [4]. Учитывая генетическую связь цезского -**х**, собственно хваршинского -**гьо** и гинухского -**гьо**, Е.А. Бокарев формулирует следующий вывод: «… цезский, гинухский и хваршинский языки сохранили первичное выражение настоящего времени с помощью локальных показателей, а в гунзибском и бежтинском формы настоящего времени являются новообразованиями, типичными для каждого из этих языков отдельности» [5, с. 283 – 284]. По этому поводу М.Е. Алексеев пишет, что «употребление форманта локализации *-**гьо** в функции глагольного показателя может быть прослежено лишь до общезападноцезского хронологического уровня. В то же время рефлексы бежтинский -**ца//ча**, и гунзибский -**ч**, как видим, имеют более широкую сферу распространения» [6, с. 163].

Такое варьирование аффиксов настоящего времени на современном уровне, на наш взгляд, объясняется длительным историческим процессом самостоятельного сосуществования языков цезской (дидойской) подгруппы, и наличием многочисленных глагольных основ (от двух пяти видов). Эти изменения можно отразить следующим образом, ср.: ***с // ш** (→ **гь** → **х:** инх., хварш., гин.) – (бежт. → -**ц**(**а**)**//-ч**(**а**)**)**. Особняком стоит гунзибский язык, в котором настоящее время образуется от формы инфинитива посредством аффиксов – **а, е, о, ə, у** [7, с. 186], ср.: *кIиш-а* «играть» – *кIиш-ā* «играет», *накъ-а* «течь» – *накъ-е* «течет», *з"кь-а* «идти» – *з"кь-е* «идет», *кIокI-а* «болеть», *кIокI-о* «болеет», *хъув-а* «читать» – *хъув-о* «читает», *угь-а* «умереть» – *угь-у* «умирает», *лъулI-а* «просыпаться» – *лъулI-у* «просыпается» и т.д.

Однако важно отметить, что в восточноцезских и западноцезских, за исключением хваршинского языка, настоящее время глагола образуется посредством присоединения соответствующих аффиксов к корню глагола, и при этом особых изменений в корне или в производной основе на фонетическом уровне не наблюдаются. Весьма сложный процесс при образовании форм настоящего времени отмечается в собственно хваршинском и инхокваринском диалектах хваршинского языка.

В качестве аффикса настоящего времени глагола Е.А. Бокарев [5] в собственно хваршинском диалекте выделяет -**гьа//-гье //-гьо**, который присоединяется:

а) к основе на гласный -**гьа** или -**гье** (ср. *кука* «есть» – *кукагьа*, *гокьа* «позвать» – *гокьагьа, хъвайа* «писать» – *хъвайагьа*; *лалIа* «подметать; пахать» – *лалIегье*, *чалIа* «бросать» – *чалIегье*, *кIиша* «играть» – *кIишагье* и др.).

б) к корню на согласный -**гьо** (ср. *гила* «положить, поставить» – *гилгьо*, *кула* «бросать, кидать, стрелять» – *кулгьо*, *ишана* «печь, жарить» – *ишангьо*).

Однако в собственно хваршинском при присоединении аффикса -**гьо** к глаголам с основой на гласный в производной форме глагола происходят многочисленные изменения фонетического характера, в частности прогрессивная и регрессивная ассимиляция, ср.: **сгь > сс**: *ласа* «брать» – *лассо*; **згь > сс**: *леза* «купить» – *лессо*; **лIгь > лIлI**: *илIа* «дать» – *илIлIо*; **хъгь > хъхъ**: *эхъва* «пойти» – *эхъхъо*; **хгь > хх**: *лицаха* «ломать» – *лицаххо*; **кIгь > кк**: *чIудакIа* «сжимать» – *чIудаххо*; **тIгь > тт**: *гитIа* «лить» – *гитто*; **цIгь > цц**: *лацIа* «есть» – *лаццо*; **чIгь > чч**: *личIа* «резать» – *личчо*; **гъгь > хх**: *бегъва* «рисовать» – *беххо* и др. Ниже более подробно остановимся на образовании форм настоящего времени в глаголах инхокваринского диалекта.

1. Е. А. Бокарев [5, с. 163] в инокваринском диалекте отмечает образование настоящего времени путем присоединения универсального аффикса -**ше** к глаголам, которые оканчиваются на -**йа** (он сюда включает и глаголы с ауслаутным -**да**: *бухада* «зарезать», *шварда* «прыгать», в них оно образуется по-другому: *бухадше* > *бухашше*, *шварыдше* > *шварышше*; *более подробно смотри ниже*). Следует отметить, что во всех инфинитивах глагола -**йа** усекается и к чистому корню присоединяется аффикс -**ше**, ср.: *азалайа* «мерзнуть» – *азалаше*, *бурадайа* «бурлить» – *бурадаше*, *бийа* «делать» – *бише*, *бегьейа* «драться, бороться» – *бегьеше*, *лъайа* «подсушиться» – *лъаше*, *лIалIалдайа* «ползать» – *лIалIалдаше*, *мукейа* «голодать» – *мукеше* и др.

2. Второй описываемый способ – самый распространенный способ образования форм настоящего времени в инхокваринском диалекте. Как известно, инфинитив хваршинского глагола оканчивается на гласный -**а**. И в качестве слово- и формообразующих аффиксов в простых и производных глагольных основах выступают чаще всего аффиксы в виде консонантов или консонанты в сочетании с гласными. Практически все согласные представлены в корне или в основах хваршинского глагола, однако чаще всего встречаются **г, гь, д, к, къ, кь, кI, лъ, л, лI, н, р, с, т, х, хъ, ш, ц, цI, ч, чI.**

При образовании форм настоящего времени в инхокваринском диалекте происходят фонетические процессы в основе производной формы инфинитива. Одни согласные в сочетании с аффиксом настоящего времени подвергаются прогрессивной или регрессивной ассимиляции, а другие сохраняют свою первоначальную природу. Подобные фонетические процессы при образовании настоящего времени отмечаются и в гинухском языке, в котором, как и собственно хваршинском, широко функционирует аффикс настоящего времени -**гьо** [5, с. 130]. Ниже рассмотрим подробно.

А. Корневые согласные, изменяющиеся при сочетании с аффиксом настоящего времени. Происходящие в основе ассимилятивные процессы разграничиваются до десяти видов. Е.А. Бокарев в инхокваринском диалекте выделяет следующие ассимилятивные процессы: **сш > сс**: *иса* «сказать» – *иссе*; **зш > сс**: *леза* «купить» – *лессе*; **цш > цц**: *цуца* «прятаться» – *цуцце*; **цш > чч**: *беча* «быть» – *бечче*; **лIш > лIлI**: *цылIа* «дать» – *цылIлIе*; **гьш > шш**: *бугьа* «умирать» – *бушше*; **кьш > лIлI**: *шикьа* «надеть» – *шилIлIе* [5, с. 146].

В некоторых глаголах с основой на **гь, д, ж, лъ** ассимилирует предыдущий согласный под влиянием аффикса -**ше**, т.е. происходит процесс регрессивной ассимиляции (**гьш → шш**, **дш → шш, жш → шш, лъш → шш**), ср.:

гьш → шш: *гангигьа* «звонко звучать» – *гангигьше → гангишше*, *гигигьа* «дрожать, трястись» **–** *гигигьше → гигишше*, *бугьа* «умирать, сдохнуть» – *бугьше → бушше*;

дш → шш: *абыда* «веять» – *абыдше → абышше*; *атида* «раскрыться; узнать» – *атидше → атишше*; *багъида* «покарать» – *багъидше → багъишше*; *бажарида* «уметь, суметь» – *бажаридше → бажаришше* и т.д.;

жш → шш: *бужа* «верить, доверять» – *бужше → бушше*, *йеружа* «обвиваться» – *йеружше → йерушше*; *йе"жа* «сажать, сеять» – *йе"жше → йе"шше* и т.д.;

лъш → шш: *басралъа* «унижаться; стать старым, ветхим» – *басралъше → басралълъе*, *батlалъа* «отделиться, разделиться, развестись» – *батlалъше → батlалълъе*.

В отдельных глаголах с основой на **кь, лl** ассимилирует согласный аффикса **-ше**, т.е. происходит процесс прогрессивной ассимиляции (**лlш → лlлl, кьш → лlлl**), ср.:

лlш → лlлl: *беэлlа* «блеять» – *беэлlше → беэлlлlе*, *гьагьалlа* «зевать» – *гьагьалlше → гьагьалlлlе*, *гьалlа* «бодать, ударить» – *гьалlше → гьалlлlе*;

кьш → лlлl: *йа"кьа* «обмануть, обмануться» – *йа"кьше → йа"лlлlе*, *йе"кьа* «идти, ходить» – *йе"кьше → йе"лlлlе*, *колlа* «быть удобным, подходящим» – *колlше → колlлlе*.

В глаголах с основой на **з, с, т, тl, ц, цl, ч, чl** ассимилирует согласный аффикса **-ше** (**зш → сс, сш → сс, тш → тт, тlш → тт, цш → цц, цlш → цц, чш → чч, чlш → чч**). Здесь также представлен процесс прогрессивной ассимиляции, ср.:

зш → сс: *зоза* «сильно крутиться, кружиться» **–** *зозше → зоссе*, *йеза* «купить, приобрести, брать» – *йезше → йессе*;

сш → сс: *иса* «сказать» – *исше →иссе*, *йа"са* «измерить» – *йа"сше → йа"сse*, *лlыса* «спать, заснуть» – *лlысше → лlыссе;*

тш → тт: *йита* «скрываться» **–** *йитше → йитте*;

тlш → тт: *ал-цlатlа* «соединить» – *ал-цlатlше → ал-цlатте*, *бехxутlа* «истребляться» – *бехxутlше → бехxутте*, *гутlа* «лить» – *гутlше → гутте*;

цш → цц: *гьица* «оставлять, оставить» – *гьицше → гьицце*;

цlш → цц: *гьицlа* «смотреть» – *гьицlше → гьицце*; *гьацlа* «выздороветь, поправиться» – *гьацlше → гьацце*;

чш → чч: *йачва* «распространяться» – *йачшве → йаччве*, *йеча* «быть, существовать, находить» – *йечше → йечче*;

чlш → чч: *йичlа* «послушаться» – *йичlше → йичче*;

шш → шш: *йох-йоша* «поссорить» – *йох-йошше*; *квеша* «разрушить» – *квешше*.

Б. Корневые согласные, не изменяющиеся при сочетании с аффиксом настоящего времени **-ше**. Как отмечает Е.А. Бокарев, «многие глаголы представляют простейший случай образования формы настоящего времени присоединением окончания непосредственно к основе на согласный» [5, с. 163]. Ср.:

гвш: *йа"гва* «обманывать» – *йа"гвше*, *йе"га* «падать» – *йе"гше*;

гъш: *а"гъва* «углубляться» – *а"гъвше*, *гъыгъа* «гореть» – *гъыгъше*;

кш: *кока* «есть» – *кокше*, *йака* «лизать (*есть*)» – *йакше*, *йе"ка* «проглотить» – *йе"кше*, *кыка* «размельчаться» – *кыкше*;

квш: *йаква* «видеть, видеться» – *йакше*, *цlаква* «заболеть» – *цlакше***;**

къш: *йалъакъа* «быть похожим» – *йалъакъше*, *къуlкъа* «мять, топтать» – *къуlкъше*, *йикъа* «знать» – *йикъше; йика* «убежать» – *йикше;*

кlш: *берукъокlа* «растянуться» – *берукъокlше*, *бечелъокlа* «обогащать» – *бечелъокlше*, *йе"кка* «глотать» – *йе"кше*;

лш: *акела* **«**устать» – *акеп'ше, ала* «соединить» – *алше, быгъала* «высокомерничать» – *быгъалше***;** *гула* «класть» – *гулше*;

нш: *гаlна* «тянуться» – *гаlнше*, *гъиlна* «уплотниться» – *гъиlнше*;

рш: *гокь-гора* «приглашать» – *гокь-горше*, *кlора* «разрушаться» – *кlорше*; *хора* «выпадать» – *хорше*;

хш: *акуха* «ворошить» – *акухше*, *ашшаха* «возиться» – *ашшахше*, *алукlдаха* «белеть» – *алукlдахше*, *боболоха* «раскалиться» – *боболохше*;

хъш: *ахъа* «лежать» – *ахъше*, *богъозахъа* «сплетничать» – *богъозахъше*, *гохъа* «любить» – *гохъше*.

В инфинитивах глагола, в основе которых представлены комплексы согласных (корень на согласный + аффикс с согласным; каузатив с согласным исходом + аффиксы с согласным), при образовании форм настоящего времени между согласными корня и аффикса ставятся гласные, чаще всего **и** // **ы** или же **у** (последний появляется в глаголах с лабиализованными согласными в корне или же если в корне, где представлены **у** или **о**). Вставки этих гласных, возможно, связаны с нехарактерностью комплексов согласных хваршинскому языку. Ср.:

1) простые (непроизводные) основы: *гунга* «прятаться» – *гунугше;*

2) транзитивные и интранзитивные глаголы, образованные от аффиксов:

– суф. **-х**: *гилъха* («уменьшаться, убавляться») – *гилъихше*, *а"кlвха* («бить») – *а"кlухше*, *гаlнха* («натягивать») – *гаlныlхше;*

– суф. **-лъ**:

а) *хъайлъа* («зеленеть») – *хъайилълъе*, *гlажизлъа* («стать слабым») – *гlажизилълъе*, *гьаглъа* («глупеть, дурнеть») – *гьагилълъе*, *берцинлъа*;

б) *байанлъа* («выясниться») – *байанылълъе*, *гlадаллъа* («глупеть») – *гlадалылълъе гlанчlлъа* («быть (стать) жизнерадостным») – *гlанчlылълъе*;

в) *балдугълъа* («достигнуть совершеннолетия») – *балдугъулълъе*, *гьослъа* **(«**объединиться») – *гьосулълъе;*

– суф. **-кl**: *а"зкlа* («жать») **–** *а"зыкlше*, *алукlдаккlа* («белить») – *алукlдахыкlше*, *асаккlа* («вызвать непогоду») – *асахыкlше*, *атlамдаккlва* («мочить») – *атlамдахукlше*;

– суф. **-лl:** *къырлlа* (**«**скрипеть») **–** *къырылlлlе***,** *лъырлlа* («всхлипывать») – *лъырылlлlе*, *пырлlа* («не утаить») – *пырылlлlе*;

3) каузативные глаголы: *бискинлъохкlа* («заставить делать бедным») – *бискинлъохукlше*, *кlолlхохкlа* («заставить пустить вскачь») – *кlолlхохукlше*, *лалалlаккlва* («заставить кричать») – *лалалlахукlвше* и т.д.

Таким образом, как видно из анализа, в инхокваринском диалекте хваршинского языка представлен более сложный процесс образования форм глаголов настоящего времени, которое, возможно, является более древним по сравнению с другими цезскими (дидойскими) языками.

Условные сокращения: *авар.* – аварский, *бежт.* – бежтинский, *гин.* – гинухский, *гунз.* – гунзибский, *инх.* – инхокваринский диалект, *квант.* – квантладинский говор, *сант.* – сантладинский говор, *тляд.* – тлядальский диалект, *хаш.* – хашархотинский диалект, *хварш.* – хваршинский язык (диалект), *хон.* – хонохский, *цез.* – цезский.

Библиографический список

1. Комри Б., Халилов М., Халилова З. *Грамматика бежтинского языка (Фонетика. Морфология. Словообразование)*. Махачкала-Лейпциг: Институт эволюционной антропологии, 2015.
2. Шарафутдинова Р., Левина Р.И. *Хваршинский язык. Вопросы изучения иберийско-кавказских языков.* Москва: Издательство АН СССР, 1961.
3. Халилова З.М. *Грамматика хваршинского языка*. Лейден: Лейденский университет, 2009.
4. Имнайшвили Д.С. *Дидойский язык в сравнении с гинухским и хваршинским языками.* Тбилиси: Издательство Академия наук Грузинской ССР, 1963.
5. Бокарев Е.А. *Цезские (дидойские) языки Дагестана*. Москва: Издательство АН СССР, 1959.
6. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков*. Москва: Наука, 1988.
7. Исаков И.А., Халилов М.Ш. *Гунзибский язык (фонетика, морфология, словообразование, лексика, тексты)*. Махачкала: Институт ЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.

References

1. Komri B., Halilov M., Halilova Z. *Grammatika bezhtinskogo yazyka (Fonetika. Morfologiya. Slovoobrazovanie)*. Mahachkala-Lejpcig: Institut `evolyucionnoj antropologii, 2015.
2. Sharafutdinova R., Levina R.I. *Hvarshinskij yazyk. Voprosy izucheniya iberijsko-kavkazskih yazykov.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1961.
3. Halilova Z.M. *Grammatika hvarshinskogo yazyka*. Lejden: Lejdenskij universitet, 2009.
4. Imnajshvili D.S. *Didojskij yazyk v sravnenii s ginuhskim i hvarshinskim yazykami.* Tbilisi: Izdatel'stvo Akademiya nauk Gruzinskoj SSR, 1963.
5. Bokarev E.A. *Cezskie (didojskie) yazyki Dagestana*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1959.
6. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avaro-andijskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Isakov I.A., Halilov M.Sh. *Gunzibskij yazyk (fonetika, morfologiya, slovoobrazovanie, leksika, teksty)*. Mahachkala: Institut YaLI DNC RAN, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.05.21

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-549-552

Zhu Yan, *postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: zhuyan5148@yandex.ru

PERECEPTION OF THE NOVEL "EUGENE ONEGIN". The article examines the process of perception of "Eugene Onegin" by A. S. Pushkin in China, which began in China a hundred years ago due to changes in cultural and socio-political life. From the late 19th century to the 1920s, the main content of the novel in verse was presented to a Chinese audience. During the war years (from the 1930s to the 1940s) Chinese critics emphasized the novel's revolutionary realism in verse. After

the formation of the new China in 1949 many literary critics awkwardly used the method of class analysis in the study of “Eugene Onegin”, appeared a number of works, which have more political significance than scientific. After the policy of reform and openness in 1978 the scope of the research of “Eugene Onegin” expanded unprecedented. The richness and depth of his scientific research demonstrate his classical status in China. Based on the analysis of the works of the Chinese interpreters of “Eugene Onegin” in different periods, different features are revealed, which helps, on the one hand, to discover the peculiarities of the interpretation of classical Russian literature in China, on the other hand, to observe the dynamic development of cultural communication between the two peoples.

Key words: **“Eugene Onegin”, A.S. Pushkin, interpretation, historical and functional study of literature, classical Russian literature.**

***Чжу Янь**, аспирант, университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhuyan5148@yandex.ru*

РЕЦЕПЦИЯ РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» В КИТАЕ

В статье рассматривается процесс восприятия романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина в Китае. Этот процесс, начавшийся в Китае сто лет тому назад, во многом был обусловлен изменениями в культурной и социально-политической жизни. В конце XIX века по 1920-е годы содержание романа в стихах было представлено китайской аудитории благодаря переводам с языков-посредников (японского, английского, эсперанто). В военные годы (с 1930-х по 1940-е гг.) китайские критики подчёркивали революционный реализм в произведении. После образования нового Китая в 1949 году при исследовании «Евгения Онегина» многие литературные критики не слишком удачно использовали метод классового анализа, появился ряд работ, имеющих больше политическое значения, чем научное. После политики реформ и открытости в 1978 году беспрецедентно расширились масштабы исследований «Евгения Онегина». Богатство и глубина его научных исследований демонстрируют его классический статус в Китае. На основе анализа работ китайских интерпретаторов «Евгения Онегина» в разных периодах выявлены разные особенности, что помогает нам, с одной стороны, обнаружить спицифику интерпретации классической русской литературы в Китае, с другой стороны, наблюдать динамическое развитие культурного общения между двумя народами.

Ключевые слова: **«Евгений Онегин», А.С. Пушкин, интерпретация, историко-функциональное изучение литературы, классическая русская литература.**

Статья написана при финансовой поддержке Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

История межлитературных связей ясно показывает, что в разных культурных контекстах одно и то же произведение часто имеет различные толкования. В статье «Историко-функциональное изучение литературы», написанной В.И. Масловским и В. Е. Хализевым, отмечается: «Жизнь произведения в сознании последующих поколений сопряжена с трансформацией его смысла (как утратами, так и приобретениями). С одной стороны, оно может восприниматься публикой менее напряженно и полно, чем современниками автора: непричастность к жизненному, культурному и художественному “контексту” творчества затрудняет постижение художественного произведения. С другой стороны, ранее созданное с течением исторического времени постигается во все более глубоких, общечеловечески значимых пластах своего содержания; при этом оно сопрягается читателями с идеологией и культурой их эпохи; воспринимаемое произведение как бы обогащается, явственнее обнаруживая свои надэпохальные черты» [1, с. 139].

На наш взгляд, эти закономерности еще более ярко проявляются при восприятии литературного произведения в контексте иной национальной культуры. В качестве примера мы выбрали многолетнюю историю критического восприятия одного из важнейших произведений А.С. Пушкина – роман в стихах «Евгений Онегин». Процесс этот, начавшийся в Китае сто лет тому назад, во многом был обусловлен изменениями в культурной и социально-политической жизни.

Рецепцию «Евгения Онегина» можно разделить на четыре периода:

1. Конец XIX века – 1920-е годы

Китайские читатели впервые узнали об этом произведении в конце XIX и начале XX вв. Самое раннее представление «Евгения Онегина» было представлено в 1897 году в журнале «Шиу Бао», в котором была опубликована статья японского литератора Гучэн Чжун-Цзи «О менталитете русского народа». В ней господствовало критическое отношение к Онегину. Автор считал, что Онегин – заурядный человек, бездельник, ничего не достигший в жизни.

Можно сказать, что в начале XX века китайские читатели знакомились с романом благодаря языкам-посредникам – японскому и английскому, что не могло не повлиять на восприятие и содержания, и формальных особенностей произведения.

В 1928 г. Ча Шицюань и Ча Шиджи составили сборник «Краткое изложение шедевров мировой поэзии», основу которого составили материалы из книги «Толкование мировых шедевров» японского писателя Итиро Кимура. Авторы подробно пересказали историю любви Онегина и Татьяны. В определенной степени этот прозаический пересказ популяризировал пушкинское произведение и стал предвестником поэтического перевода.

В 1931 году Народное издательство Хэнань опубликовало «Историю русской литературы», составленную влиятельным прозаиком Го Анженем, переведённую с конспекта доклада по истории русской литературы, прочитанного (на английском языке) П.А. Кропоткиным в Бостоне (США). Во второй главе было представлено и творчество А.С. Пушкина, причем особое внимание обращалось на роман «Евгений Онегин». Здесь же был опубликован перевод двух строф из монолога Татьяны (8, XLVI – XLVI) с пропуском некоторых строк), когда она, наконец, отвергает Онегина. И хотя строфы были переведены не очень аккуратно, с лексическими неточностями и без рифмы, данная публикация заслуживает внимания исследователей китайской пушкинистики, поскольку является одной из первых попыток перевода «Евгения Онегина» в стихотворной поэтической форме.

Говоря о первом периоде рецепции романа, нельзя не упомянуть известных и весьма влиятельных литераторов того времени: китайского писателя, литературоведа, революционера, мыслителя Лу Синя (1881 – 1936) и Цюй Цюбая (1899 – 1935, одного из основателей и руководителей Коммунистической партии Китая на ранних этапах её существования, пропагандиста марксизма, общественного деятеля, публициста, прозаика и литературного критика).

В 1907 году Лу Синь в своей статье «Мо Луо Ши Ли Шуо» («О силе демонической поэзии») дал высокую оценку произведению и обратил внимание на следующую художественную особенность «романа в стихах»: при простом сюжете, не изобилующем событиями, он отличается богатством языка и детальным изображением русского общества первой трети XIX века. При этом Лу Синь считал, что Онегин имел особенности байронического героя: «он разочаровался в окружающем и боролся против общества» [2, с. 15]. Хотя трактовка Онегина, данная в статье Лу Синя, может показаться наивной и односторонней, для начального этапа освоения русской литературы в целом и пушкинского творчества в частности его интерпретация представляется весьма ценной.

Цюй Цюбай был одним из немногих ученых начала XX века, знавших русский язык и знакомившихся и с самым произведением, и русской критикой непосредственно, без языков-посредников. Во время пребывания в России в 1921 – 1922 годах Цюй написал книгу «История русской литературы», где, разделяя мнение российских учёных относительного того, что Онегин являлся «лишним человеком», подчеркивал много негативных особенностей его характера. По его мнению, Онегин, прежде всего, – невежа, эгоист и ловелас [3]. Негативная трактовка образа Евгения Онегина в течение длительного времени будет оказывать влияние на китайских интерпретаторов пушкинского романа в стихах.

Можно сказать, что первое знакомство с романом «Евгений Онегин» в Китае было очень поверхностным. Вниманию китайских читателей были предложены только несколько отрывков шероховатого перевода. Но, несмотря на эти недостатки, первое знакомство «Евгения Онегина», безусловно, состоялось и послужило основой для дальнейшего его исследования в Китае.

2. 1930-е – 1940-е годы

Начиная с 1930-х годов, лига левых писателей провела три торжественных мероприятия в память о А.С. Пушкине, отметив 100-летие со дня смерти великого русского поэта в 1937 году, 110-летие со дня смерти А.С. Пушкина в 1947 году и 150-летие со дня рождения поэта в 1949 году. Благодаря этим мероприятиям труды и переводы пушкинских произведений выпускались непрерывно. В 1942 году Су Фу (1911 – 1961, таиландец китайского происхождения, писатель) сделал полный перевод пушкинского «романа в стихах», правда, не с оригинала, а с переложения «Евгения Онегина» на эсперанто, изданного в 1931 г. Н.В. Некрасовым. В 1944 году вышел в свет другой полный китайский перевод произведения, осуществлённый переводчиком Люй Инем (1915 – 1969) впервые с русского оригинала.

В военный период (1937 – 1949) переводчики и критики больше внимания уделяли политической лирике Пушкина; образ Пушкина приравнивался к «поэту революции». А отношение к переведённому «Евгению Онегину» было относительно холодным. Причина состоит в том, что идейные наклонности и характер Онегина явно не соответствовали общепринятому тогда идеалу борца за свободу.

Рассмотрев немногочисленные статьи данного периода, посвящённые роману в стихах, мы увидим следующие особенности.

Во-первых, на понимание «Евгения Онегина» в этот период все ещё влияли английские и японские тексты. Но благодаря обширному переводу русских трудов на него стала оказывать большее влияние русская критика.

Были переведены важные статьи и литературоведческие монографии русских писателей и критиков: «О Пушкине» А.М. Горького (перевод Ци Шэна), «Пушкин» Ф.М. Достоевского (перевод Сунь Юна), «Введение к Евгению Онегину» Н.В. Некрасова (перевод Жун Гу), «Горький о Пушкине» А.И. Сергиевского (перевод Чунь Лэя) и т.д. Эти работы оказали значительное влияние на китайских учёных, и многие из них цитировали высказывания из этих статей.

Во-вторых, по мере появления полного китайского перевода произведение было представлено в более полном виде, стало появляться небольшое количество критических статей с относительно глубокомысленными замечаниями, перспективы интерпретации становились более обширными. В качестве типичных примеров можно привести следующие статьи: «Пушкинский “Евгений Онегин”» (1937)Е Чуши, «Заметка после чтения “Евгения Онегина”» (1937) Бай Му, «Некоторые характеристики “Евгения Онегина”» (1942)Чжоу Ганмина, «“Евгений Онегин” и “Герой нашего времени”» (1945) Бин Лин и т.д.

В-третьих, китайские учёные высоко оценивали Пушкина и его произведение, но относились к Онегину однозначно отрицательно; среди них было широко распространено мнение, что отношение Пушкина к Онегину также критично.

Е Чуши в своей статье сопоставляет «Евгения Онегина» со многими произведениями европейской литературы, например, с «Дон Жуаном» Байрона, с «Кануном святой Агнесы» Джона Китса. Он делает вывод, что «Евгений Онегин» отличается лапидарным стилем и сложной формой. «С точки зрения художества он (Пушкин) был выше любого из своих современников» [4, с. 21]. Анализируя содержание романа в стихах, автор жестко критиковал Онегина: «Он всю жизнь был слепым подражателем», «все его поведение, его мизантропическое настроение – просто следование моде» [4, с. 21].

Бай Му придерживался мнения Е Чуши, также считая, что Онегин – типичная отрицательная фигура, воплощающая особенности той группы людей, которую Пушкин ненавидел.

В-четвёртых, китайские критики подчёркивали революционный реализм в романе в стихах, хвалили Пушкина за критику аристократии, за его конфликт с царем, призывали китайский народ принять образ Онегина как предостережение против незадачливой аристократической молодёжи в феодальном обществе. При этом рассуждения о пушкинском герое нередко венчались идеологическими лозунгами: вся китайская молодёжь должна учиться у народа СССР, чтобы строить в Китае социализм. Типичный пример мы видим в конце статьи Бай Му: «…социалистическое строительство СССР – это светлое будущее, к которому должен стремиться Китай того времени» [5, с. 42].

3. 1950-е годы – 1970-е годы

В первое десятилетие после основания Нового Китая в 1949 году количество русской и советской литературы, переведенной на китайский язык, было удивительно огромное. Общая сумма была намного больше, чем сумма количества переводов в первой половине века. В связи с небывалым бумом изучения русского языка качество перевода в этот период также вышло на новый уровень. Не только два раза переиздавали перевод Люй Ина, но и вышел в свет перевод Чжа Лянчжэна в 1954 году.

После образования нового Китая под влиянием ультралевого движения политическая борьба стала более интенсивной. Политическое значение литературы превалировало над эстетикой, поэтому появился ряд работ, имеющих больше политическое значение, чем научное. Многие литературные критики неловко использовали метод классового анализа. Например, Лэй Чэндэ в статье «Об идейном значении и образе характера пушкинского Евгения Онегина. Комментарий к буржуазной мысли в процессе обучения» свёл анализ образа Евгения Онегина к рассуждениям о его классовой принадлежности. Для Лэй Чэнде значимо только то, что главный герой относится к классу эксплуататоров, что он оторван от простого народа [6].

Одновременно появлялись другие работы, изучающие образ Онегина, например, статья Лу Фаня «О вопросе образа Онегина как лишнего человека» (1962), статья Куан Сина «Онегин – типичный лишний человек» (1962). Эти две работы опирались на подробные материалы, убедительные аргументации и исследования советских учёных. В них доказывалось, что Онегин – типичный «лишний человек».

Можно сказать, что в 1950-е и 1960-е годы понимание «Евгений Онегина» больше не опирается на языки-посредники. Безусловно, это гарантирует точность перевода и повышение качества исследований. Рассуждения о пушкинском герое не всегда отрицательны, как в 1930-е и 1940-е годы. Появились работы, в которых оценивают Онегина объективно, анализируют черты «лишнего человека».

Начиная с середины и конца 50-х годов XX в., политические отношения между Китаем и СССР постепенно ухудшались. По мнению некоторых ультралевых, русская литература XIX принадлежала к числу «феодальной, капиталистической и ревизионистской литературе». «Евгений Онегин» не являлся исключением. Преследовали почти всех учёных, кто исследовал или переводил роман «Евгений Онегин»: в 1955 году Люй Ин был заключен под стражу, допрошен и замучен до смерти; в том же году Чжа Лянчжэн стал объектом идеологической трансформации «антибунтарского движения», в 1959 году он был признан историческим контрреволюционером. Ван Чжилян в 1958 году был объявлен сторонником правой идеологии и вынужден участвовать в лагере «трудового перевоспитания» (лагеря «трудового перевоспитания» действовали в Китае с 1957 года. В них полиция могла без судебного решения помещать преступников, а также граждан, по каким-либо причинам неугодных местным властям), одним из поводов для обвинений в контрреволюционной деятельности был выполненный им перевод «Евгения Онегина».

С конца 1950-х годов исследования русской и советской литературы пошли на спад**.** В период так называемой Культурной революции (1966 – 1976) под влиянием политических факторов процесс популяризации и изучения «Евгении Онегина» застопорился: новые переводы, равно как и литературоведческие исследования, не появлялись вплоть до 1980-х годов.

4. После 1978 года

Политика реформ и открытости в 1978 году не только способствовала всестороннему возрождению культуры китайской нации, но и возбудила интерес к русской литературе вообще и к творчеству Пушкина в частности, а также способствовала небывалому процветанию художественного перевода: с 1981 года до настоящего времени появилось более десяти переводов «Евгения Онегина», каждый новый перевод стремился превзойти предыдущие. Более всех перевод удался Чжиляну (1985), он был первым, кто попытался воспроизвести «онегинскую строфу» на китайском языке.

Кроме того, масштабы исследований «Евгения Онегина» беспрецедентно расширились. Согласно неполным статистическим данным, с 1980-х годов до начала XXI было опубликовано около пятидесяти работ, специально посвящённых «Евгению Онегину». И что еще важнее – в отличие от предыдущих периодов, когда литературоведение было подвержено политическому вмешательству, а главная цель литературоведческих исследований заключалась в распространении политики, исследования «Евгений Онегина» в новом периоде отличаются многоаспектностью проблематики и глубоким пониманием художественного своеобразия пушкинского шедевра.

Среди основных аспектов изучения пушкинского романа в стихах китайскими литературоведами можно выделить следующие:

во-первых, исследование персонажей в романе «Евгении Онегине».

Большое количество статей посвящено анализу образа Онегина, например: «Толкование «отвержение»: о переоценке образа «лишнего человека»» (авт. 潘一禾, Пан Ихэ, 1997 г.), «Переосмысление типических черт образа Онегина» (авт. 匡兴, Куан Син, 1999 г.), «Это средний человек, а не “лишний человек”: о социальной значимости образа Евгения Онегина» (авт. 刘奉光, Лю Фэнгуан, 1999 г.), «“Лишний человек” или “средний человек”? – обсуждение образа Евгения Онегина с товарищем Лю Фэнгуаном»(авт. 李向阳, Ли Сяньян, 1989 г.) и т.д.

Рассматривая Онегина в ряду «лишних людей», учёные сопоставляют его образ с персонажами китайской литературы. Назовем такие работы, как «Лишний человек или бунтарь?– Сравнительные исследования Цзя Баоюя и Онегина» (авт. 吴邦文, У Бангвен, 1992 г.), «Художественное обаяние “лишних людей»: на примере сопоставительного анализа Онегина и Фань Хунцзюня» (авт. 董艳君, Дон Яньцзюнь, 1993 г.), «Сравнение образа Онегина и Цзюань Шэна» (авт. 王小璜, Ван Сяохуан, 1997 г.) и др.

Китайские пушкинисты рассматривают проблемы народности сквозь призму характера Онегина. Таковы, например, «Анализ национального характера русской литературы с точки зрения пушкинского “лишнего человека”» (авт. 张安琪, Чжан Аньци, 2007 г.), «Краткий анализ национальных особенностей лишнего человека в России» (авт. 孙刚, Сунь Ган, 2011 г.).

В работах современных китайских пушкинистов не меньшее внимание уделяется образу автора, а также образу Татьяны Лариной: выявляя в нем типичные черты русского национального характера, интерпретаторы осмысливают пушкинское воззрение на женщин. Приведём примеры: «Две роли, каждая обладает магической силой: краткий анализ авторского “Я” в “Евгении Онегине”» (авт. 张亚利, Чжан Яли, 1992 г.), «Авторское “Я” в “Евгении Онегине”» (авт. 李红, Ли Хун, 2004 г.), «Образ Татьяны с позиции феминизма» (авт. 陈方, Чэнь Фан, 2009 г.), «Является ли Татьяна «лишним человеком”?» (авт. 付加令, Фу Цзялин, 1983 г.) и др.

Во-вторых, важное место в современной китайской пушкинистике занимает исследование «Евгения Онегина» с точки зрения художественного стиля и его творческого метода (романтизма и реализма): «О системе образов и творческом методе «Евгения Онегина”» (авт. 智量, Чжи Лян, 1990 г.), «Анализ метафоры в романе «Евгений Онегин»» (авт. 牛光辉, Ню Гуанхуэй, 1991 г.).

В-третьих, китайские учёные продолжают осмысливать этическую проблематику романа в стихах (отношение добра и зла, разума и инстинкта, жизни и смерти, любви и брака и т.д.). Например, в статье: «Мораль романа “Евгений Онегин”» (авт. 刘晓燕, Лю Сяоянь, 2009 г.).

В-четвертых, большое внимание уделяется проблеме перевода «Евгения Онегина: сопоставляя разные переводы, китайские учёные выявляют успехи и неудачи, при этом обобщают переводческие методы передачи метрики зарубежной поэзии. Например, «“Евгений Онегин” в Китае – шесть китайских переводов пушкинского шедевра» (авт. 戈宝权, Гэ Баоцуан, 1990 г.), «“Евгений Онегин” в Ки-

тае» (авт. 杨怀玉, Ян Хуайюй, 1998 г.), «Важная роль комментария к русскому литературному произведению для китайского перевода (на примере комментария к “Евгению Онегину”» (авт. 王加兴, Ван Диасин, 2010 г.) и др.

Огромное количество переводов «Евгения Онегина», разнообразие литературоведческих интерпретаций, богатство и глубина многочисленных научных исследований, появившихся за последние тридцать лет, – всё это демонстрирует классический статус пушкинского романа в стихах в Китае. Изучение его многолетней рецепции имеет для нас большое значение, поскольку позволяет наглядно представить особенности интерпретации классической русской литературы в Китае.

Библиографический список

1. Историко-функциональное изучение литературы. *Литературный энциклопедический словарь.* Москва, 1987.
2. Лу С. О демонической силе поэзии. *Хэнаньский журнал.* 1908; № 3: 11 – 18.
3. Цюй Ц. *История русской литературы.* Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2004.
4. Е Ч. Пушкинский Евгений Онегин. *Новый Китай*. 1937; № 7: 19 – 25.
5. Бай М. Заметка после чтения Евгения Онегина. *Критики о СССР и России*. 1937; № 2: 39 – 49.
6. Лэй Ч. об идейном значении и образе характера пушкинского Евгения Онегина – и комментарий к буржуазной мысли в процессе обучении. *Газета педагогического университета Внутренней Монголии.* 1959; 3 января.

References

1. Istoriko-funkcional’noe izuchenie literatury. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar’*. Moskva, 1987.
2. Lu S. O demonicheskoj sile po`ezii. *H`enan’skij zhurnal*. 1908; № 3: 11 – 18.
3. Cyuj C. *Istoriya russkoj literatury*. Shanhaj: Izdatel’stvo Fudan’skogo universiteta, 2004.
4. E Ch. Pushkinskij Evgenij Onegin. *Novyj Kitaj*. 1937; № 7: 19 – 25.
5. Baj M. Zametka posle chteniya Evgeniya Onegina. *Kritiki o SSSR i Rossii*. 1937; № 2: 39 – 49.
6. L`ej Ch. ob idejnom znachenii i obraze haraktera pushkinskogo Evgeniya Onegina – i kommentarij k burzhuaznoj mysli v processe obuchenii. *Gazeta pedagogicheskogo universiteta Vnutrennej Mongolii*. 1959; 3 yanvarya.

Статья поступила в редакцию 10.05.21

УДК 81’276.6

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-552-554

***Yurina I.A.**, postgraduate, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: irina.yurina68@gmail.com*

LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC PROPERTIES OF VIRAL ADVERTISING. The article is a comprehensive study of the linguistic and extralinguistic characteristics of viral advertising. The work has an interdisciplinary character, being at the intersection of sociolinguistics, cognitive linguistics and communication theory. The article analyzes the conceptual foundations of viral advertising as one of the types of word-of-mouth communication, and considers the features of such communication due to the specifics of the environment, audience, and ways of spreading messages. The linguistic properties of viral advertising messages and their non-verbal component are considered. The article substantiates the need to use the tools of cognitive linguistics and sociolinguistics to study the requests and needs of the target audience and then create effective viral advertising. An example of a sociolinguistic study conducted by the author is given.

Key words: **word-of-mouth communication, viral advertising, cognitive linguistics, sociolinguistics.**

***И.А. Юрина**, аспирант, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: irina.yurina68@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВИРУСНОЙ РЕКЛАМЫ

Статья посвящена комплексному исследованию особенностей лингвистических и экстралингвистических характеристик вирусной рекламы. Работа имеет междисциплинарный характер, находясь на стыке социолингвистики, когнитивной лингвистики и теории коммуникации. В статье проанализированы концептуальные основы вирусной рекламы как одной из разновидностей коммуникации «из уст в уста», рассмотрены особенности такой коммуникации, обусловленные спецификой среды, аудитории и способов распространения сообщений. Исследованы лингвистические свойства вирусных рекламных сообщений, их вневербальная составляющая. Обосновывается необходимость использования инструментария когнитивной лингвистики и социолингвистики для изучения запросов и потребностей целевой аудитории и последующего создания эффективной вирусной рекламы. Приводится пример проведенного автором социолингвистического исследования.

Ключевые слова: **коммуникация «из уст в уста», вирусная реклама, когнитивная лингвистика, социолингвистика.**

Современного пользователя сети Интернет окружает огромное количество информации, рост которой продолжается в геометрической прогрессии. В таком обилии информации рекламным публикациям приходится преодолевать серьезную конкуренцию, бороться за внимание аудитории. По этой причине возникают новые формы воздействия в сети Интернет. В их числе можно назвать относительно новый жанр рекламной коммуникации – вирусную рекламу. В данной статье мы проанализируем специфику вирусной рекламы как разновидности коммуникации «из уст в уста», ее языковые и внеязыковые характеристики, а также место когнитивной лингвистики и социолингвистики в исследованиях вирусной рекламы на примере проведенного нами анкетирования.

Можно проследить концептуальные основы вирусной рекламы в коммуникационных теориях распространения слухов, меметике (теоретическое изучение мемов), модели «сетевого общества», механизмах социальных эпидемий, коммуникации «из уст в уста». Word-of-mouth communication (русский аналог – коммуникация «из уст в уста») – это социальный феномен, характерный для языков разных стран. Он существовал задолго до появления понятий «маркетинг» и «реклама». Любопытно, что это выражение в различных языковых культурах имеет различные аналоги. Например, в России коммуникацию «из уст в уста» по-другому называют сарафанным радио, в Австралии используют выражение «лесной телеграф» (bush telegraph), в Канаде – это мокасинное радио или телеграф (moccasin radio/telegraph).

Во второй половине 20 века исследователи обратили особое внимание и начали всесторонне изучать WOM-коммуникацию. Психологи, социологи, маркетологи выявили, что ближайшее социальное окружение индивида имеет огромное влияние на его потребительское поведение, мотивацию, отношение к продукту, восприятие брендов.

Для понимания сущности вирусной рекламы необходимо обратиться к характеристикам коммуникации «из уст в уста». В контексте проводимого нами исследования мы предлагаем следующее определение WOM-коммуникации: это коммуникация, представляющая собой неформальное общение и обмен информацией между людьми в реальной или виртуальной среде в отличие от формальной коммуникации, такой как новостные репортажи или реклама. Определение составлено нами на основе анализа целого ряда определений различных исследователей и объединения наиболее значимых характеристик исследуемого феномена.

Рассмотрим специфику коммуникации «из уст в уста». Первая ее особенность – устность. При помощи данного канала коммуникации происходит коллективная передача социально значимой информации путем трансляции по речевой цепи устных текстов от человека к человеку. Поэтому коммуникации «из уст в уста» характерны особенности устной речи. Однако если мы говорим о вирусной рекламе как одной из форм такой коммуникации, то в данном случае передача информации идет путем неформального общения в социальных сетях. Многие исследователи [1; 2; 3] подчеркивают специфику общения в Интернете как новой «устно-письменной» разновидности речи. Ей свойственны такие особенности, как использование сленга, фрагментарность речи, игнорирование правил пунктуации, эллиптичность, инвертированный порядок слов, использование эмотиконов. Эти характеристики будут также использоваться при создании вирусной рекламы.

Вторая важная особенность WOM-коммуникации – обстоятельства запуска. Е. Осетрова [4] выделяет пять основных параметров, обусловливающих специфику данного вида коммуникации. К ним относится момент ввода, периодичность и способ трансляции, временная и пространственная характеристики. Помимо этого, существенное влияние имеют такие коммуникативные параметры, как состав аудитории, в которой распространяется сообщение, тема (юмор, серьезность, наличие шокирующей компоненты), стилевые характеристики диалога.

Необходимо также понимать еще одну особенность слухов и, соответственно, вирусной рекламы. Как утверждает Ю. Лебедев [5], в основе «сарафанного радио» лежат положительные эмоции представителей аудитории на основе их личного опыта и мнения о каких-либо товарах и услугах. Контролировать процесс распространения такой рекламы достаточно сложно, так как невозможно заставить человека испытать положительные эмоции и поделиться ими. Однако отрицательными эмоциями люди делятся намного чаще. Поэтому следует учитывать, что WOM-коммуникации могут нанести серьезный ущерб бизнесу за небольшой промежуток времени.

Еще две особенности слухов как вида коммуникации, по мнению Г. Почепцова, [6], состоят в «отражении определенных коллективных представлений, вероятно, коренящихся в бессознательном», а также в «терминальности представленных событий, популярности их героев, отражающихся в яркости».

Говоря о коммуникации «из уст в уста» и вирусной рекламе, хотелось бы отметить, что так называемые «вирусные» сообщения имели массовое распространение до того, как интернет-коммуникации прочно вошли в нашу жизнь. Одним из таких примеров являются «письма счастья», которые переписывали вручную и распространяли среди своих знакомых, сюда же относятся анекдоты, слухи, сплетни. Обратимся к определению К. Юнга, который отмечает, что «слухи – это циркулирующая форма коммуникации, с помощью которой люди, находясь в неоднозначной ситуации, объединяются, создавая разумную ее интерпретацию, сообща используя при этом свои интеллектуальные потенции» [7]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что для изучения коммуникации «из уст в уста» целесообразно будет обратиться к когнитивному подходу в лингвистике, поскольку именно он позволяет учитывать когнитивные особенности аудитории, специфику интерпретации смысла сообщения.

Вирусная реклама берет свое начало из коммуникации «из уст в уста». Рассмотрим ее как один из видов WOM-коммуникации, появившейся с развитием интернет-технологий и массово распространившейся именно в этой среде, поскольку посредством этого канала появилась возможность быстро передать информацию большому количеству людей на любое расстояние, кроме того, сама аудитория является звеном, передающим информацию в данной модели коммуникации.

По нашему мнению, вирусную коммуникацию можно сравнить с лесным пожаром. При благоприятных условиях (например, растительность, сухая погода) одной спички достаточно, чтобы вызвать пожар, в противном случае (например, влажность, дождь) даже зажигательная бомба не вызовет ожидаемого эффекта. Задача исследователей вирусной рекламы – выявить те самые благоприятные условия. С точки зрения лингвистики необходимо обратиться к лингвистическим и экстралингвистическим свойствам вирусных рекламных сообщений.

Лингвистические свойства определяются языковыми особенностями рекламных сообщений. К экстралингвистическим относятся невербальные визуальные средства – иллюстрации, видео, аудио, шрифт, цвет и т.д.

Наиболее значимой особенностью вирусной рекламы, побуждающей пользователей ее распространять, является эмоциональная экспрессивность. Она находит свое отражение как в языковых, так и в визуальных средствах. По мнению М. Старовойт [8], к языковым средствам, при помощи которых вирусная реклама делается эмоционально-выразительной, относятся выделение, усиление, акцентирование каких-либо элементов текста, отклонение от языковой нормы или стандарта, использование образности, оценочных средств. В качестве примера вирусных текстов можно привести ряд рекламных слоганов, где используются фонетические приемы, такие как звукопись, ассонанс, анафора, аллитерация, аугментативы и диминутивы. Экспрессивная лексика таких фраз включает жаргонизмы, неологизмы, тропы, метафоры, антитезы, гиперболы. В качестве синтаксических приемов используют параллельные синтаксические конструкции, акцентирование, амплификацию, повторы. Когда рекламный слоган переходит в широкое употребление, получает новые коннотации и становится устойчивым выражением, является иллюстрацией вирусных процессов в языке [8]: вспомним фразы «А ты налей и отойди» (сок «Моя семья»), «Не тормози, сникерсни!» (батончик «Сникерс»), Just do it (бренд спортивной одежды и обуви «Nike»), Because you're worth it («Ведь вы этого достойны» – косметика "L'Oreal").

Вирусной рекламе присущи многие черты, свойственные рекламным текстам в целом. Однако чтобы рекламе стать вирусной, необходимо еще более профессиональное и эффективное использование этих приемов. Ведь пользователи соцсетей сами должны захотеть делиться этой рекламой. В числе общих рекламных свойств можно перечислить прямое обращение к аудитории, средства употребления личного местоимения "ты", модального глагола "должен" и повелительного наклонения, императивных форм глагола, оценочной лексики, к которой относятся наречия и качественные прилагательные, выделяющие в рекламируемом товаре наиболее привлекательные для аудитории качества за счет обращения к воображению и чувствам [9].

Говоря об экстралингвистических средствах, следует отметить гипертекстуальность и креолизованность текста, свойственные интернет-дискурсу. Аудио- и видеоматериалы, фото и иллюстрации дополняют спектр коммуникативных возможностей сообщения. Однако они уменьшают значение вербальной части, так что в ряде случаев текст лишь дополняет невербальную часть сообщения [10].

Используются графические символы, имеющие как информативную, так и эмотивную функции. Их можно разделить на внутривербальные, к которым относятся изменения размера шрифта, знаки препинания, используемые для создания специфического графического облика слова, употребление двух алфавитов одновременно и т.д.), и вневербальные – эмотиконы, язык символов Эмодзи, стикеры и другие символы, за исключением знаков препинания.

Еще одна экстралингвистическая особенность вирусной рекламы – сочетание нескольких перцептивных эффектов (звука, текста и изображения – так называемые мультимедийные функции). Это реализуется с помощью динамического отображения, когда возможно не только прочитать рекламу, но и посмотреть фильм, получить ссылки на другие сайты с дополнительной информацией и ссылками на других пользователей продукта, сделать собственные комментарии. Это основной экстралингвистический фактор функционирования интернет-рекламы, недоступный для других видов рекламы, бесконечно расширяющий границы рекламы и реализующий многослойность восприятия информации.

Таким образом, основой восприятия и понимания интернет-рекламы является детальный анализ целевой аудитории, создание мотивационных аспектов восприятия текста и воздействия на сознание и подсознание реципиентов с помощью различных лингвистических и экстралингвистических средств. Текстовая составляющая играет денотативную роль, а экстралингвистические средства создают коннотацию (субъективные, культурные, неявные, косвенные смыслы). Коннотации зависят от контекста. Они создают «смысловые эффекты», которые могут накладываться и варьироваться. Совокупность коннотаций образа может придавать ему несколько смыслов (полисемия). А языковое сообщение используется для управления этими чувствами, делая их явными, дополняя или уточняя их тон.

Исходя из вышесказанного, становится ясным, что когнитивные способности человека оказывают существенное влияние на восприятие вирусной рекламы. Поскольку «вирусность» обусловливается совокупностью целого ряда факторов, в том числе и сочетанием определенных лингвистических и экстралингвистических характеристик, целесообразно использовать социолингвистические методы исследования для изучения и корректирования лингвокогнитивных характеристик вирусной рекламы.

Социолингвистика как научная дисциплина возникла на стыке социологии, языкознания, этнографии и социальной психологии. Она занимается изучением широкого спектра вопросов социальной природы языка, его влияния на жизнь общества и, наоборот, влияния общественных факторов на развитие языка, а также социальную дифференциацию языка. Методы социолингвистики являются синтезом и лингвистических, и социологических методов.

Для изучения лингвокогнитивных характеристик аудитории вирусной рекламы мы провели анкетирование 100 респондентов с помощью онлайн-сервиса Survey Monkey. Данное исследование проводилось с целью изучения восприятия вирусной рекламы аудиторией социальных медиа, сравнения языкового восприятия двумя группами носителей разных языков – русского и французского.

Объектом исследования являлись две группы респондентов по 50 человек – русскоязычная и франкоговорящая. В каждую из этих групп вошли взрослые работающие люди, руководители, представители бизнес-сообщества, близкие к сфере продвижения товаров и услуг. Представители разных языковых групп были выбраны для того, чтобы сопоставить определенные ими лингвистические характеристики рекламы, которая является, на их взгляд, удачной, а также сравнить хэштеги, которые они использовали.

Русскоязычным респондентам был задан вопрос «Представьте себе, что вы – владелец туристического агентства, специализирующегося на региональном туризме (туры в Тамбовскую область). Вы подготовили оригинальное видео о Покровской ярмарке и хотите запустить его как вирусную рекламу. Ваша цель, чтобы видео быстрее набрало популярность, по возможности стало вирусным. Какие хэштеги вы бы использовали в описании своего оригинального видео о Покровской ярмарке?». Для франкоговорящих: «Imaginez que vous êtes le propriétaire d'une agence de voyages spécialisée dans le tourisme dans votre pays. Vous avez préparé une vidéo originale sur l'un des endroits intéressants et vous voulez l'exécuter comme une publicité virale. Quels hashtags utiliseriez – vous dans la description de votre vidéo?

Большинство как русскоязычных (87%), так и франкоговорящих (56%) респондентов отметили, что будут употреблять, прежде всего, географические хештеги и название конкретного места или события. То есть первые ассоциации у них предельно четкие и демонстрируют конкретное мышление.

На втором месте у обеих групп респондентов – хештег с использованием слова «туризм» (38% у русскоязычных и 39% у франкоговорящих) или его английский аналог «travel».

Однако дальше на лингвокогнитивное восприятие влияет страна, в которой проживает респондент, ее культурные традиции, паттерны, культурный контекст.

Русскоязычные респонденты чаще использовали хэштеги, обозначающие низкую стоимость, выгоду (#угощаем #шашлыкбесплатно #распродажа #купить-

дешево), видно желание продать и продвинуть. Около 30% представителей этой группы указали хештеги, которые обозначают зрелищность и призывают что-либо увидеть (#своимиглазами, #хлебаизрелищ, #смотретьвсем, #такогонеувидишьнигде), подчеркивающие эмоциональность (#счастье, #отдуши, #радость, #покровскаяярмаркаудивляет, #самаядушевнаяярмарка). В их ответах присутствовал юмор (#Вояж, #нафонеэйфелевойбашни – отсылки к юмористической песне группы «Ленинград», #скрепы, #духовность – саркастическое значение, отсылающее к мему про «духовные скрепы»).

Франкофоны же чаще (16%) используют хэштеги, обозначающие культурную ценность путешествия, уникальность культурного наследия, которое можно будет посмотреть в путешествии (culture, patrimoine). Зрелищность также для них важна (14%), но есть специфика языковой передачи этой тематики при помощи слова decouverte, обозначающего возможность для путешественника открыть для себя что-то новое. Еще одной, достаточно часто употребляемой среди франкофонов группой хэштегов (14%) являются слова, обозначающие национальное блюдо, еду, национальную кухню. Это совпадает с восприятием французов как гурманов, любителей хорошей кухни, важно это для них и в путешествиях.

Таким образом, мы выяснили, что схожая стереотипная ситуация в двух разных группах лингвистически определяется по-разному, хотя и есть много схожего. Хештеги, которые упоминали респонденты обеих групп, относятся к одним и тем же категориям (теги названия, геотеги, теги, обозначающие действие и тип видео – путешествие, туризм), но очевидны и существенные различия, которые объясняются большим влиянием культурного контекста.

Как утверждает А. Шахнарович [11], «производство и восприятие текста есть своеобразный акт общения языковых личностей, при котором адекватность выражения и восприятия определяется взаимодействием двух типов сравнительно автономных по отношению друг к другу способностей – языковой и когнитивной». Проведенное нами исследование показывает, что, изучая вирусную рекламу, представляется целесообразным использовать инструментарий когнитивной лингвистики, поскольку, как справедливо отмечает Н.Н. Болдырев [12], когнитивная функция языка предполагает определенный способ осмысления окружающего мира, формирование знаний о нем и определенные способы их организации и хранения в сознании человека. Коммуникативные цели производителей рекламы реализуются в дискурсивных стратегиях и соотносятся с ментальными концептами и языковыми средствами их репрезентации. Создавая вирусную рекламу, необходимо учитывать совокупность лингвокогнитивных характеристик потребителей, для чего эффективным является использование социолингвистического метода. В пространстве, насыщенном рекламой, овладение рекламным языком, близким аудитории, имеет решающее значение в получении внимания, понимания, принятия и достижения цели.

Библиографический список

1. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2008; № 71: 58 – 65.
2. Лысенко С.А. *Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2010.
3. Бирюкова Е.А. Интернет-коммуникация как средство межкультурного общения: жанровые и языковые особенности. *Язык. Словесность. Культура.* 2014; № 6: 75 – 98.
4. Осетрова Е.В. Содержание и механизм работы устного канала коммуникации. *Речевая коммуникация в современной России:* материалы II Международной конференции. Омск: Вариант-Омск, 2011; Т. 1: 210 – 215.
5. Лебедев Ю.В. «Сарафанное радио» как прием маркетинга, и его значение для малого бизнеса. *Научные исследования.* 2015; № 1: 54 – 59.
6. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук: Ваклер, 2001.
7. Юнг К.Г. *О современных мифах*. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2013.
8. Старовойт М. Лингвостилистические особенности текстов вирусной рекламы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 8-1 (62): 62 – 68.
9. Калашова А.А. Вербальные компоненты рекламного текста как прагматически обусловленные единицы императивного дискурса. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013; № 2 (121): 68 – 73.
10. Титаренко Н., Пархоменко И. Специфика графической репрезентации высказываний в испаноязычном секторе Инстаграм. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2018; № 4: 55 – 61.
11. Шахнарович А.М. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности. *Вопросы психолингвистики*. 2011; № 13: 196 – 201.
12. Болдырев. Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной линевистики*. 2004; № 1: 18 – 36.

References

1. Lutovinova O.V. Internet kak novaya «ustno-pis'mennaya» sistema kommunikacii. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2008; № 71: 58 – 65.
2. Lysenko S.A. *Vzaimodejstvie ustnoj i pis'mennoj formy suschestvovaniya yazyka v internet-kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2010.
3. Biryukova E.A. Internet-kommunikaciya kak sredstvo mezhkul'turnogo obscheniya: zhanrovye i yazykovye osobennosti. *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura.* 2014; № 6: 75 – 98.
4. Osetrova E.V. Soderzhanie i mehanizm raboty ustnogo kanala kommunikacii. *Rechevaya kommunikaciya v sovremennoj Rossii:* materialy II Mezhdunarodnoj konferencii. Omsk: Variant-Omsk, 2011; T. 1: 210 – 215.
5. Lebedev Yu.V. «Sarafannoe radio» kak priem marketinga, i ego znachenie dlya malogo biznesa. *Nauchnye issledovaniya.* 2015; № 1: 54 – 59.
6. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva: Refl-buk: Vakler, 2001.
7. Yung K.G. *O sovremennyh mifah*. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr Press, 2013.
8. Starovojt M. Lingvostilisticheskie osobennosti tekstov virusnoj reklamy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 8-1 (62): 62 – 68.
9. Kalashova A.A. Verbal'nye komponenty reklamnogo teksta kak pragmaticheski obuslovlennye edinicy imperativnogo diskursa. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2013; № 2 (121): 68 – 73.
10. Titarenko N., Parhomenko I. Specifika graficheskoj reprezentacii vyskazyvanij v ispanoyazychnom sektore Instagram. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2018; № 4: 55 – 61.
11. Shahnarovich A.M. Kognitivnye i kommunikativnye aspekty rechevoj deyatel'nosti. *Voprosy psiholingvistiki*. 2011; № 13: 196 – 201.
12. Boldyrev. N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 18 – 36.

Статья поступила в редакцию 15.05.21

УДК 81.367 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-554-556

Gasanova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*
Murtazalieva N.I., *MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuriyat.murtazalieva@mail.ru*

ETHNOSPECIFIC VOCABULARY IN RUSSIAN-LANGUAGE ISLAMIC DISCOURSE. The article is presents analysis of non-equivalent vocabulary related to the religious culture of Islam. Today, religious vocabulary is beginning to occupy a significant place in modern communication. It can be grouped into specific thematic groups: names related to clothing, appearance, rituals, types of prayers, religious objects, etc. The specificity of the Islamic religious vocabulary is the representation of religious concepts and terms that are not represented in the Russian language picture of the world. Religious Islamic vocabulary occupies a significant place in the lexical system of the language, penetrating into the most diverse spheres of life in the form of designations of many cultural concepts of the linguistic picture of the world. The study collected the most active components of religious practice. The material is taken from oral sermons of religious ministers and articles of the spiritual and educational newspaper "As-Salam". The corpus of the studied material amounted to more than 200 units, the article provides an analysis of the most popular and ethnospecific lexemes.

Key words: **religious vocabulary, Islam, Islamic discourse, ethnospecificity, untranslatable.**

М.А. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru*
Н.И. Муртазалиева, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nuriyat.murtazalieva@mail.ru*

ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОЯЗЫЧНОМ ИСЛАМСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена анализу безэквивалентной лексики, связанной с религиозной культурой ислама. Сегодня религиозная лексика начинает занимать значительное место в современной коммуникации. Её можно сгруппировать по определенным тематическим группам: наименования, связанные с одеждой, внешним видом, обрядами, видами молитв, культовыми предметами и др. Специфика исламской религиозной лексики заключается в репрезентации религиозных понятий и терминов, не представленных в русской языковой картине мира. Религиозная исламская лексика занимает значительное место в лексической системе языка, проникая в самые разнообразные сферы жизни в виде обозначений многих культурных концептов языковой картины мира. В рамках исследования были собраны наиболее активные компоненты религиозной практики. Материал взят из устных проповедей религиозных служителей и статей духовно-просветительской газеты «Ас-Салам». Корпус исследуемого материала составил более 200 единиц, в статье приводится анализ наиболее востребованных и этноспецифических лексем.

Ключевые слова: **религиозная лексика, ислам, исламский дискурс, этноспецифичность, непереводимость.**

Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ № 21-011-44245 «Исламский дискурс: теологическая мысль и коммуникация в русскоязычной оболочке»

Дискурс традиционно понимают как речь, погруженную в жизнь [1], как практику социокультурного взаимодействия. Религиозный дискурс относится к институциональному его виду а. Это «специализированная клишированная разновидность общения между людьми», цель которого заключается в духовном общении и приобщении к вере. Участниками данного типа коммуникации выступают верующие, а хронотопом принято считать храм, где преимущественно и происходит духовное общение [2]. Но особенностью религиозного дискурса является то, что «к числу участников относится Бог, к которому обращены молитвы, псалмы, исповеди в ряде конфессий» [3].

Пласт религиозной лексики составляет значимый фрагмент лингвокультурной картины мира, в силу определённой устойчивости религиозного сознания людей наиболее полно отражает ее проявление в жизни социума. Религиозная лексика значительно расширила русскоязычный религиозный дискурс, обслуживающий исламский уклад жизни. Она реализовывается в разнообразных этикетных схемах и предписаниях, создавая образцы поведенческих алгоритмов [3]. При этом религиозная лексика ислама может описывать реалии, которые отсутствуют в русской языковой картине мира.

Современные лингвисты используют различные подходы при разработке семантической классификации религиозной лексики, преимущественно христианской. Например, К.А Тимофеев классифицирует религиозную лексику на три группы: общерелигиозная лексика – это слова, обозначающие понятия, свойственные всем монотеистическим религиям; общехристианская лексика – слова, свойственные всем христианским конфессиям; частнохристианская лексика – слова, которые обозначают понятия, свойственные отдельным христианским конфессиям [4].

Н.Б. Мечковская рассматривает религиозную лексику согласно классификации религиозных убеждений человека, выделяя следующие пять ее групп: 1) лексика, характеризующая представления о Боге, его историю и учение о Боге; 2) лексика, характеризующая представления о воле Бога, Его Завете или требованиях по отношению к людям; 3) лексика, характеризующая представления о человеке, обществе, мире, зависящие от представлений о Боге; 4) лексика, характеризующая религиозно-этические и религиозно-правовые идеи и нормы; 5) лексика, характеризующая представления о должном порядке богослужения, церковной организации, отношениях между духовенством и миром и т.п., а также представления об истории развития и решении этих проблем [5].

Исламу характерна сложная обрядность. В богослужебном ритуале уделяется большое внимание чтению Корана, обязательны ежедневная пятикратная молитва (*намаз*), ритуальное омовение перед молитвой, соблюдение поста. Кроме того, к культовой практике ислама относятся ритуалы, связанные с раздачей милостыни, похоронами, поклонением святым местам, обрезанием, жертвоприношением и т.д. [6].

Еще одна особенность исламского религиозного дискурса – это предписание общения с Богом на арабском языке, который имеет статус сакрального. Но внутренняя молитва и обращения к Аллаху российским мусульманином осуществляется на родном языке, а официальное обращение представителей Совета муфтиев РФ – на русском. Следовательно, можно заключить, что религиозный исламский дискурс в России многоязычен. Он включает в себя термины и понятия, имеющие статус безэквивалентной лексики, которую мы отобрали и классифицировали по следующим тематическим группам:

1. Внешний вид / Наименования предметов одежды:

Аврат или *аурат* (عورة) – в арабском языке многозначное слово, в религиозной терминологии им обозначаются части тела, которые следует прикрывать от посторонних глаз. Для женщины *аврат* – все тело, за исключением рук и овала лица, а для мужчины – часть тела между пупком и коленями.

Ихрам (إحرام) – одежда, надеваемая при вступлении на священную землю во время паломничества, которая состоит из двух кусков чистой полотняной белой материи, до которой не дотрагивалась игла; один кусок набрасывается на шею и плечи, а другим опоясываются.

Хиджаб (حجاب) – в переводе с арабского означает «покрывало». При адаптации данного заимствования произошло сужение лексического значения. Если в языке-источнике это слово означает полное покрытие всего тела, кроме лица и рук, в свободную непрозрачную одежду, то русском языке *хиджабом* обычно считают платок, который носят мусульманки.

Никаб (نقاب) – в переводе с арабского означает «покрывало, вуаль», используется для обозначения женского головного убора, закрывающего лицо с узкой прорезью для глаз. Этот элемент одежды характерен для стран Персидского залива, Йемена и Пакистана, встречается, хоть и нечасто, в одежде дагестанских женщин.

Химар (خمار) – переводится как «покрывало, вуаль»; обозначает накидку для женщин, не закрывающую лицо, а лишь волосы, уши, плечи и доходящую до талии.

2. Наименования обрядов и предметов гигиены:

Сивак-мисвак (سواك – مسواك) – дословно переводится как «зубочистка». *Сиваком*, чаще встречается именно такой вариант употребления, называют щетку (при разжевывании волокон древесины они разделяются, образуя кисточку), предназначенную для чистки зубов, которая изготавливается из корня или веток дерева *арак*. Она продается в специализированных магазинах (исламских) и довольно востребована.

Наджас (نجاسة) – переводится как «нечистота, скверна, осквернение», это нечистая субстанция, оскверняющая тело человека, его одежду и место молитвы.

Таяммам/ тайаммум /*таямум* (تيمم) – в переводе с арабского означает «иметь намерение»; это разновидность ритуального очищения, которое проводится путем протирания лица и рук землей с определенным намерением при соблюдении определенных условий. Это разрешено тем, кто по уважительной причине не может использовать воду для ритуального очищения. Например, контекст употребления из газеты «Ас-салам» № 4 (569) 2019 г.: «Если нет другой воды, кроме той, которую пила кошка, то следует совершить этой водой омовение и не совершать *таямум* (очищение землей) … если у человека имеется вода, которую пил осел или мул, то он совершает омовение и *таямум*, дабы избавиться от этого сомнения».

Гусль (غسل) – арабское слово, которое переводится как «обмывание, мытье»; в исламской терминологии используется как полное очищение тела путем ритуального омовения. В отличие от неполного омовения, *гусль* подразумевает не только мытье лица, рук и ног, но и всего тела. *Гусль* проводится в тех случаях, когда выполнение малого омовения недостаточно для очищения тела (после различных осквернений, тяжелой болезни, трудной дороги).

Масху (مسح) – в религиозной терминологии это протирание мокрыми руками кожаной обуви (*хуфф* или *мачта*), закрывающей ногу до щиколотки. *Масху* используется вместо мытья ног при неполном омовении.

Вудуъ (وضوء) – арабский термин, означающий ритуальное омовение, которое является необходимым условием для совершения молитвы (*намаза*), *тавафа*, прикосновения к Корану и является желательным при выполнении других видов поклонения.

3. Молитва

Намаз (перс. نماز) – каноническая молитва, один из пяти столпов ислама. Об адаптации данного заимствования свидетельствуют встречающиеся повсеместно таблички с надписью «Комната для намаза» в различных учреждениях республики. Интересно, что есть случаи и замены: наряду с нейтральной «Комната для молитв» нередко встречается вывеска «Молебная комната». Это связано с лингвокогнитивными лакунами. *Молебен* в словаре имеет помету *церкв*. и означает краткое православное богослужение. Соответственно, эти понятия относятся к разным религиозным картинам мира и не могут быть взаимозаменяемыми.

Ракаат / *ракат* (араб. ركعة) – порядок слов и действий, составляющих молитву. Молитва совершается пять раз в день, каждая состоит из разного количества *ракатов*.

Фаджр (فجر) – в переводе с арабского означает «рассвет», обязательная утренняя (предрассветная) молитва в два *ракаата*. Время начала молитвы «фаджр» начинается на рассвете и заканчивается на восходе солнца.

Зухр (ظهر) – переводится как «полдень». В религиозной терминологии слово обозначает обязательную полуденную (обеденную) молитву в четыре *ракаата*. Время начала молитвы «Зухр» начинается в полдень с момента, когда солнце прошло через точку зенита, и заканчивается наступлением молитвы «Аср», когда тень предмета становится равной самому предмету.

Аср (عصر) – в переводе означает «вечер». В религии «аср» – это обязательная послеполуденная (предвечерняя) молитва в четыре *ракаата*. Время наступления молитвы «аср» наступает в тот момент, когда тень от объекта длиннее его в два раза. Заканчивается с наступлением вечерней молитвы «магриб», с заходом солнца.

Магриб (مغرب) – в переводе с арабского «запад», а в религиозном смысле – это обязательная трехракаатная закатная (вечерняя) молитва. Время наступления молитвы Магриб начинается с момента заката и заканчивается с наступлением ночной молитвы «иша» с окончанием сумерек.

Иша (عشاء) – в переводе означает «ужин, вечер», но мусульмане используют его для обозначения обязательной ночной четырехракаатной молитвы. Время совершения намаза начинается с исчезновения вечерней зари после заката и продолжается до рассвета.

Салявят (صلوة) – в переводе означает «молитва», обязательно произносимая после упоминания имени Пророка Мухаммада ﷺ фраза «Салла-ллаху аляйхи ва саллям» (*Да благословит его Аллах и приветствует*).

Тарявих (تراويح) – в переводе с арабского означает «отдых», используется для обозначения *намаза*. *Тарявих Намаз* – желательная, но необязательная молитва, совершаемая после ночного *намаза* в месяц Рамадан.

4. Концепт «Бог». Культовые предметы, представления и обряды ислама

Как мы уже отметили, отличительной чертой религиозного дискурса является наличие в нем особого вида коммуникации, которая осуществляется между человеком и Богом. В религиозном исламском дискурсе Бог является центром религиозного пространства, а вторым по значимости – «материальный носитель высшего божественного содержания» – Пророк, которому была открыта истина.

Аллах (الله) – прямая транслитерация арабского слова со значением «Бог», но в арабском языке само значение слова «Бог» намного шире, чем в русском. Термин «Аллах» переводится как «Единственный Бог», или «Единый». Для использования слова «бог» в значении «божество» или в других возможных значениях используется «илях». В Коране и писаниях он употребляется как первое из девяноста девяти имен Аллаха. Концепт «Бог» актуализируется и в паремиологической картине мира, например: الله ما شافوه بلعقل عرفوه. («Аллаха не видят, но постигают умом»), т.е. человек должен осознать свою веру, а не отдаваться во власть эмоционального порыва. Человек только тогда приходит к вере, когда разум опознает ее необходимость. أحمد الله أو شوف القدام («Аллаха славь, но и вперед поглядывай» (ср. с рус. *На бога надейся, а сам не плошай*)), т.е. вера человека не должна быть слепой и бездумной. Он может надеяться на помощь Всевышнего, на судьбу, однако необходимо прилагать и собственные усилия, чтобы добиться поставленной цели или избежать неприятных ситуаций.

Аманат (أمانة) – надежность или хранение в широком смысле этого слова, то, что Аллах вверил, доверил, поручил на хранение людям (например, язык, культура, национальность).

Акыда, или *акида* (عقيدة) – в переводе с арабского означает *вера, убеждение, воззрение*. В религиозной терминологии используется как обозначение комплекса мусульманских вероубеждений.

Иман (إيمان) – в переводе с арабского означает «вера». Данное слово может быть использовано в качестве оценочной характеристики «человек с иманом», в разговорной речи даже встречается образованное прилагательное «иманистый» в значении «человек верующий, соблюдающий все религиозные каноны». Актуализируется оно в паремиологической картине: الايمان ما وقر في القلب و صدقه العمل. – «Вера существует в глубине сердца, а подтверждает ее дело». الايمان يزحزح جبال – «Вера сдвигает горы». ذرة من الايمان بتصنع المعجزات – «Крупица веры творит чудеса».

Шариат (شريعة) – в переводе означает «законоположение, закон». С религиозной точки зрения данный термин используют как свод религиозных законов *ислама*, религиозные обязанности и права, которые возложил Всевышний на мусульман в Коране и сунне.

Закят (زكاة) – в переводе с арабского означает чистота, милостыня, десятина, дань. Используется для обозначения налога, который взимается один раз в год с тех мусульман, которые владеют определенным материальным имуществом. *Закят* является одним из пяти столпов Ислама. Для состоятельных мусульман выплата *закята* обязательна. Это отличает *закят* от *садака* (милостыни). Всевышний в *Коране* говорит: «Ты бери с их имущества *закят*, который ты очистишь их» (сура «Ат-тавба», аят 103).

Таваф (طواف) – переводится с арабского как «обход, объезд», но в религиозном дискурсе используется для обозначения обряда. *Таваф* – это обход паломников вокруг *Каабы*.

Махрам (محرمات محرم) – в переводе с арабского означает «запрещенный, родственник», «степени родства, не допускающие брака». Этим термином называют человека, за которого женщина не может выйти замуж, так как он является ее близким родственником. Для женщины *махрам* – это сын, брат или отец, с ними она может оставаться наедине, отправиться в путешествие. Для мужчины – дочь, сестра, мать.

Ихсан (إحسان) – «чистосердечие», «милость», «благодеяние». Так называют высокую степень веры, которая позволяет человеку искренне совершать ради Бога деяния так, как будто он видит Всевышнего.

Кибла (قبلة) – «направление»; термин, который обозначает направление на Каабу, расположенную в Мекке, в сторону которого должны быть обращены верующие во время совершения молитвы.

Хадис (حديث) – в переводе с арабского означает «сообщение, разговор, беседа»; используется для обозначения рассказа о жизни пророка.

Шахада (شَهادة) – в переводе с арабского означает «свидетельство, показание на суде, диплом, письменное удостоверение». В религиозном смысле *шахада* – это формула принятия единобожия.

Минбар (منبر) – кафедра, за которой стоит имам и читает проповеди в мечети.

Мазхаб (مذهب) – «путь»; широко распространённый исламский термин, которым в богословской литературе обозначают учение, доктрину, толк, школу или способ прохождения религиозного пути (в суфизме). Наиболее устоявшееся значение – богословско-правовая школа.

Сабр/ сабур (صبر) – в переводе с арабского «терпение». В исламе «терпение» – это не просто способность переносить различные тяготы и неудобства. В религиозном дискурсе – это терпение на пути Аллаха, стойкая приверженность своим убеждениям, несмотря на все соблазны земной жизни, в уверенности в достойной награде в будущем. Интересно отметить, что арабское слово, означающее «терпение», используется в арабских пословицах и поговорках как для обозначения концепции «выносливость, переносить невзгоды», связанной с внешними условиями, так и понятия «выдержки, самоконтроля, терпимости и умения владеть собой»: الصبر نصف الامان و الشكر نصفه الاخر – «Терпение – половина веры, благодарность – другая ее половина». و ما أعطي احد عطاء خيرا ر أوسع من الصبر – «Лучший дар, которым одарен человек – это терпение». الصبر مفتاح الفرج – «Терпение ключ к радости».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в последние десятилетия наблюдается активное усиление религиозных традиций. Это сказывается во включенности религиозного дискурса в сферу массовой коммуникации. Особенность его заключается в репрезентации религиозных понятий и терминов, не представленных в русской языковой картине мира. Большая часть религиозной лексики русскоязычного исламского дискурса функционирует в виде калек, преимущественно с арабского языка. Они находятся в процессе адаптации, что сказывается на вариативности их написания и произношения.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград, 2002.
3. В*сероссийская мусульманская духовно-просветительская газета «Ас-Салам»*. Available at: / https://as-salam.ru
4. Мечковская Н.Б. *Язык и религия*. Москва, 1998.
5. Тимофеев К.А. *Религиозная лексика русского языка как выражение христианского мировоззрения*: учебное пособие. Новосибирск, 2001.
6. Юсупов Х.А., Магомедов А.Д. Тематические группы исламской религиозной лексики в даргинских языках. *Исламоведение*. 2015; Т. 6, № 1 (23): 43.

References

1. Arutyunova N.D. *Diskurs. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
3. V*serossijskaya musul'manskaya duhovno-prosvetitel'skaya gazeta «As-Salam»*. Available at: / https://as-salam.ru
4. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya*. Moskva, 1998.
5. Timofeev K.A. *Religioznaya leksika russkogo yazyka kak vyrazhenie hristianskogo mirovozzreniya*: uchebnoe posobie. Novosibirsk, 2001.
6. Yusupov H.A., Magomedov A.D. Tematicheskie gruppy islamskoj religioznoj leksiki v darginskih yazykah. *Islamovedenie*. 2015; T. 6, № 1 (23): 43.

Статья поступила в редакцию 07.05.21

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-556-559

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Folklore Department, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Mukhamedova F.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), chief research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

COMIC SITUATIONS AS A COMPOSITIONAL DEVICE IN FAMILY AND HOUSEHOLD EVERYDAY HUMOROUS FAIRY TALES OF DARGIN FOLKLORE. The article deals with the compositional features of family and household humorous fairy tales in the folklore of the Dargins, one of the ethnic nationalities of Dagestan. The purpose of the article is to analyze nature and features of using comic situations, positions, and actions of the characters in fairy tales, to identify their functions

in the plot and the connection with the ideological setting of the fairy tale, thereby revealing their funny side. The subject of the study is previously not introduced into science and is about family and household humorous fairy tales, in which such shortcomings and vices as laziness, stubbornness, ignorance, stupidity, greed, adultery, etc. are ridiculed. As a result of the analysis, it is shown that a number of family and household humorous fairy tales is based on a compositional technique, which is expressed in the creation of characteristic comic situations, their deliberate adaptations, in the description of the comic actions, speech of the characters themselves and serves to reveal the ideological intent of the work. The authors substantiate the idea that by ridiculing universal shortcomings, fairy tales thereby affirm the high moral qualities of the people.

Key words: **folklore of Dargins, family and household humorous fairy tales, composition, comic situations, actions, humor.**

***Ф.А. Алиева**, канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*

***Ф.Х. Мухамедова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

КОМИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПРИЕМ В СЕМЕЙНО-БЫТОВЫХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ СКАЗКАХ ДАРГИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

В статье рассматриваются композиционные особенности семейно-бытовых юмористических сказок в фольклоре даргинцев, одной из этнических народностей Дагестана. Цель данной статьи – проанализировать характер и особенности использования в сказках комических ситуаций, положений, действий героев, выявить их функции в сюжете и связь с идейной заданностью сказки, тем самым раскрыть их смеховую сторону. Предметом исследования служат ранее не введенные в научный оборот семейно-бытовые юмористические сказки, в которых осмеиваются такие недостатки и пороки, как лень, упрямство, невежество, глупость, жадность, супружеская неверность и т.д. В результате анализа было показано, что в основе ряда семейно-бытовых юмористических сказок лежит композиционный прием, выражающийся в создании характерных комических ситуаций, их нарочитых подстраиваний, в описании самих комических действий, поступков, речи персонажей и служащий раскрытию идейного замысла произведения. Обосновывается мысль о том, что, высмеивая общечеловеческие недостатки, сказки тем самым утверждают высокие моральные качества народа.

Ключевые слова: **фольклор даргинцев, семейно-бытовые юмористические сказки, композиция, комические ситуации, действия, юмор.**

Бытовые сказки в фольклоре даргинцев – один из самых распространенных и популярных прозаических жанров, представляющий собой эстетическую систему, в которой в трансформированной форме нашли отражение элементы различных жанровых форм – волшебных сказок, сказок о животных, притч, анекдотов, преданий, легенд, устных рассказов. Обладая национальной самобытностью, обусловленной специфическими особенностями общественного развития региона, даргинская бытовая сказка отразила в границах своих идейно-художественных возможностей жизнь, быт, мировоззрение, историческое развитие, обычаи народа, потому что вымысел в ней всегда исходил из действительности.

Бытовая сказка была предметом изучения многих известных российских ученых-фольклористов: Н.М. Ведерниковой [1]; Э. В. Померанцевой [2]; В.П. Аникина [3]; Д.М. Молдавского [4]; В.Е. Гусева [5]; Ю.И. Юдина [6]; В.Я. Проппа [7] и других исследователей-сказковедов. В них охарактеризованы жанровые особенности как бытовых сказок, так и других её сказочных разновидностей (о животных, волшебных, новеллистических), выявлены их специфика и идейно-художественное своеобразие. В ряде трудов Е.С. Сидоровой [8]; М.А. Унгвицкой [9]; У.С. Конкка [10]; Е.Д. Турсунова [11]; М.М. Алиевой [12]; У.Б. Далгат [13] рассмотрены тематика, сюжеты, специфические приемы и средства юмористического и сатирического изображения в бытовых сказках.

В состав бытовой сказки входят такие жанровые разновидности, как семейно-бытовые, социально-бытовые, которые, в свою очередь, подразделяются на ряд сюжетно-тематических типов. Так, в семейно-бытовых сказках выделяются сказки юмористические и сатирические – о супругах, женах: хитрых, глупых, лживых, неверных, о дураках и шутах, об одурачивании и мн. др.

Семейно-бытовые сказки даргинцев в своеобразных поэтических формах и сюжетных построениях с помощью особого юмористического настроя языка и речи героев раскрывают перед слушателями самые разнообразные стороны семейной жизни. В них обличаются такие общечеловеческие пороки, как лень, упрямство, глупость, невежество, супружеская неверность и др. Сказка тем самым выказывает им свою коллективную оценку, утверждающую высокие моральные качества и нравственный идеал народа. Такая идейная установка во многом предопределяет и характер её художественного своеобразия, поэтической системы. «Утверждение этических норм, – пишет Н.М. Ведерникова, – идет через острое высмеивание всего того, что противоречит нравственным убеждениям народа» [1, с. 102].

В семейно-бытовых сказках среди большого разнообразия сюжетных типов можно выделить группу юмористических сказок, в которых их основное идейное содержание раскрывается в комплексе морально-нравственных и человеческих побуждений. В целом ряде семейно-бытовых сказок юмористического содержания основной акцент сделан на осмеяние тех или иных человеческих пороков. Таковы сказки «Лентяйка Алдингиз», «Кадир, Сабир и Мулла», «Шахбан и Хаччу», «Проданный бык», «Бедный парень Хасан и Куса», «Хитрая жена» и др. (Привлеченные к анализу тексты хранятся в Рукописном фонде ИЯЛИ ДФИЦ РАН, фонд 9, опись 1, дело 301).

Каждая из названных сказок характеризуется своими идейно-художественными особенностями, сюжетно-композиционным построением. Вместе с тем при их определенном структурном различии их связывает такая общность, как использование характерной комической ситуации, лежащей в основе каждого сюжета. «Бытовая сказка, – пишет В.И. Юдин, – смеховой жанр народной прозы. Смех неотделим от сказочного сюжета. Он имеет в сказке художественно-идеологическое звучание, характер которого необходимо уловить» [6, с. 11]. Эти слова известного российского ученого вполне могут быть применимы и к сюжетике названных юмористических сказок, в основе которых также лежат разнообразные приемы обыгрывания: комические эпизоды, ситуации, их нарочитое подстраивание и т.д.

Так, сказка «Лентяйка Алдингиз» в своей основе уже имеет комическое содержание. Рассмотрим её сюжет: муж женщины Алдингиз – Кукмахай как-то говорит ей: *«– Другие жены ткут материал, шьют одежду, а ты почему не делаешь этого?*

– Если дашь деньги, я куплю шерсть и тоже буду шить», – отвечает она. Однако, взяв у мужа деньги, она лишь делает вид, что работает. Сделав один маленький клубочек ниток, она выменивает остальную шерсть на продукты, пока она не закончится.

Однажды Кукмахай спрашивает жену: *«– Ну как, жена, готовы ли нитки, чтобы ты сшила мне телогрейку? Сколько клубочков ты сделала?*

«– Вот клубочек и вот клубочек», – отвечает она, каждый раз незаметно вытаскивая из кувшина один и тот же клубочек и показывая ему. Муж радуется и спрашивает, когда же она начнет шить ему телогрейку. «Но мне нужны инструменты», – говорит она, – и муж решает пойти в лес за дровами, чтобы из дерева выстрогать инструменты».

Взяв топор, муж отправился в лес, а она тайком, опередив его, спряталась в одном месте и стала громко кричать, чтобы он услышал: *«– Ку-ку, ку-ку! Если Кукмахай приготовит для Алдингиз инструменты из дерева, они оба умрут! Ку-ку, ку-ку!»* А сама быстро прибежала домой и легла в постель, притворившись больной. Вернулся муж домой, видит – жена в постели. На его вопрос она ответила, что умирает. Тогда он рассказал ей о том, что услышал в лесу. *«Неужели я тоже умру?» – испугался он.*

– Дорогая моя Алдингиз, – обратился он к жене, – раздай эти клубочки соседям, чтобы их не было в нашем доме!» Жена тут же вскочила, отдала соседям тот единственный клубок, который каждый раз показывала мужу и, довольная, спокойно уселась.

Комизм ситуации в этой сказке достигается тем, что жена, отлынивая от работы, идет на всяческие ухищрения – хитрость, уловку, обман, то есть в композицию сказки включаются неправдоподобные сюжетные ситуации, создающие комический эффект: это и манипуляции с клубочком шерсти, и находчивая выдумка героини, разыгравшей в лесу сцену с криками, что если она сошьет мужу телогрейку, то они оба умрут, то есть такие сюжетные ходы, которые в тексте создают атмосферу смеха.

Большую художественную роль в сказке выполняет диалог. В приведенном сюжете он занимает значительное место: через диалог раскрываются мысли и намерения героини, её индивидуальность, благодаря этому её образ достигает большой художественной выразительности. «Стиль бытовых сказок, – пишет Н.М. Ведерникова, – это стиль разговорной речи, что соответствует содержанию сказок, характерам персонажей, язык становится одним из средств раскрытия образа» [1, с. 113].

Наиболее типичный для семейно-бытовых юмористических сказок сюжетно-композиционный прием подстраивания героем ситуации, с помощью которой достигается особый комический настрой, создающий убедительность поступков героев. Так, на таком композиционном приеме целиком построена сказка «Шахбар и Хаччу». Эта сказка, как и многие другие тексты семейно-бытового содержания, начинается с описания бедственного положения семьи. Шахбан собирал в лесу сухие дрова, продавал их, а также плел из прутьев корзины для фруктов, а Хаччу носила их продавать на базар. Тем и жили бедные супруги, пока старость незаметно не подкралась к ним. Шахбан уже не мог ходить в лес за дровами, и как-то говорит он своей жене:

«– Эй, Хаччу, давай-ка продадим нашу единственную корову, у нас нет другого выхода, а на вырученные деньги купим продукты?»

Хаччу стала спорить, доказывая обратное – как же можно остаться без единственной коровы? Но Шахбан был непреклонен и повел продавать корову на базар. По пути ему встретился один кубачинец, который спросил его, куда он держит путь. Узнав, что Шахбан продает свою корову, кубачинец ему сказал: «Отдай мне свою корову, а я тебе покажу место, где зарыто много серебра и золота!»

И кубачинец рассказал ему подробно, что если пойти в сторону Цицце (местность в окрестности Кубачи), то он увидит большое дерево – пройти мимо – встретится еще дерево, но поменьше, еще пройти мимо – попадется небольшой куст, и начать под ним рыть яму – тогда он найдет то, что ему надо.

Поверил ему Шахбан, отдал ему свою корову, пришел домой и рассказал обо всем жене. Хаччу подняла шум, крик, ругая мужа на чем свет стоит. Но все же они пошли к тому месту, которое назвал кубачинец. Долго искали его, наконец, нашли и стали копать. Копали, копали, но ничего не нашли. Жена стала причитать, что их обманули: «– Какой дурак станет показывать место, где закопаны золото и деньги!» – кричала она. Но вот лопата Шахбана наткнулась на что-то твердое, и он закричал: «Нашел! Нашел!»

Они извлекли из земли полную чашку монет – золотых и серебряных и стали спорить, куда бы её перепрятать. Хаччу говорит: «Их надо унести домой и спрятать в надежном месте», – с этими словами она принесла чашку домой.

Далее, с этого эпизода в сказке наступает кульминационный момент: придя домой, Хаччу приготовила вкусный ужин, хорошенько накормила мужа и уложила спать, а сама быстро приготовила домашнюю халву, кусками разложила её на передней крыше и стала звать мужа: *«Смотри, смотри, Шахбан, какой дождь из халвы пошел! Пойдем собирать халву!»*

Слух о найденных деньгах и золоте прошел по всему годекану и дошел до хана. Он вызвал Шахбана и Хаччу к себе и сказал ему: *«Принеси мне деньги, которые ты нашел в земле под кустом!»* И тут Хаччу дала волю своему возмущению: *«Какое золото? Какие деньги? Мой муж вообще дурак, он сейчас еще скажет, что вчера шел дождь из халвы!»*

«– Да, да! – подхватил Шахбан, – конечно, как раз в ту ночь пошел дождь из халвы!

– Вот видите? – стала уверять всех присутствующих Хаччу, – я же говорила вам! Он же дурак, какой может быть дождь из халвы?»

Так, сознательно подстроенная комическая ситуация решила исход дела. Благодаря своей смекалке, находчивости и хитрости, одурачив хана, жена смогла уберечь найденное добро.

В этой сказке, как и в предыдущей, эффект комизма также достигается с помощью диалога. С одной стороны, диалог – это живая разговорная речь, которая способствует созданию ритмичной организации повествования, а с другой – диалог придает сказке характерную необычность, определенную стилистическую окрашенность. Вместе с тем необходимо отметить и такую способность разговорной речи в сказке, как эмоциональная насыщенность языка её персонажей. Такие языковые и стилистические средства, как повторы, эпитеты, сравнения, восклицания, имеющие в основном изобразительное значение, тем не менее выполняют и эмоционально-выразительную функцию. Так, из текста видно, как искренне негодует Хаччу, когда вначале они не могут найти зарытый клад, затем и её последующая реакция на слова хана о том, чтобы отдали ему найденное добро. Тут же следует череда восклицаний, эпитетов, комических выражений, которые усиливают идейно-эмоциональную нагрузку всего повествования. Отмеченные нами языковые и стилевые особенности сюжета образуют цельную специфически сказочную художественную систему, где все компоненты ее содержания и формы по-разному выполняют одну главную функцию – они подчинены выражению обычного и особенного, то есть служат достижению эффекта удивительного.

В данном случае под эффектом удивительного выступает комическое, которое способствует максимальному усилению идейно-эмоциональной выразительности.

Еще более комичная ситуация обыграна в сказке «Проданный бык». В ней обедневшие муж и жена решили продать своего единственного быка, чтобы не умереть с голоду. Муж Адзи повел быка на базар, дошел до окраины села, где были руины дома, и где его с лаем встретили бездомные собаки. *«Наверно, они хотят купить у меня быка», – подумал Адзи, – и обратился к ним с вопросом: «Как вам? Зарезать быка или оставить так?»* – В ответ собаки опять залаяли. Но хозяин быка их лай принял за согласие зарезать быка. Он так и сделал – зарезал быка и положил перед ними. Собаки набросились на быка и стали его есть.

«– Дайте мне цену!» – говорит им Адзи, – но опять лай собак он принял за их ответ, то есть желание оставить быка в долг». Адзи так и сделал. Он оставил быка собакам, вернулся домой и обо всем рассказал жене. Узнав, что он зарезал быка и отдал его собакам, она стала кричать, ругаться, что он глупец, чтоб он ослеп! Но Адзи невозмутимо отвечал: *«– Я же не посылаю тебя за деньгами, я сам отдал быка собакам, и я сам принесу деньги!»*

Через два дня он вернулся к собакам и стал снова просить у них деньги. Но разве собаки могут отдать ему деньги? И он стал их бить палкой, бил, бил и собаки, прячась от палки, стали прыгать на стену. В этот момент из стены вылетел один камень, а вслед за этим прямо перед ним выпал кувшин, полный денег. Этот кульминационный момент решил исход ситуации. Адзи, взяв денег ровно столько, сколько стоил его бык, сказал об этом собакам и вернулся домой к жене, которая, узнав о деньгах, не могла нарадоваться тому, что её муж оказался находчивее и умнее её: *«– Оказывается, не ты глупец, продавший быка собакам, а я – не поверившая тебе! – с радостью сказала она, увидев деньги»*.

Эта сказка насыщена элементами комизма: от того момента, как Адзи зарезал быка и бросил его собакам – до того, как он обнаружил в стене разрушенного дома кувшин с деньгами – вся эта часть повествования пестрит всевозможными комическими эпизодами, сценками, порой доходящими до фантастического неправдоподобия: это, в частности, обращение героя к собакам, его общение с ними, как с реальными людьми, это также и ответный лай собак, который героем воспринимается как их согласие зарезать быка, заплатить за него деньги и т.д. Вообще вся сцена «разговора» героя с собаками, благодаря которой происходит развертывание сюжета, очень комична. Она насыщена не только введением все новых и новых комедийных подробностей, но и живым «диалогом», в котором тонко воспроизводится эмоциональное состояние героя. Так, например, он спрашивает у собак, когда же они отдадут ему деньги за быка, но в ответ, в очередной раз услышав их лай, он понимает под этим, что они согласны оставить быка в долг. Более того, взяв из кувшина только ту сумму денег, которую стоит его бык, он сообщает собакам, что лишних денег ему не надо, а берет ровно столько, сколько стоил его бык.

Так комические ситуации и эпизоды в сказке способствуют раскрытию её основной идейно-эстетической сущности – осмеянию глупости, предельной наивности и недалекости бедных супругов. Вместе с тем нельзя не отметить, что в приведенной сказке действует та же вольность вымысла и та же фантастика, свойственная сказочному жанру, основанная на воспроизведении необычайных фарсовых бытовых сценок, которые, однако же, в повествовании оборачиваются счастливым исходом: неожиданно супруги становятся обладателями целого состояния.

Характерно, что по мере развертывания сюжета комическая стихия все более нарастает и выливается в целостную систему смеховых элементов, придающих всем действиям повествования яркую комедийную окраску. Особую художественную нагрузку и в данной сказке выполняет диалог, посредством которого достигается эмоциональность, конкретизация мысли и чувств её главного героя.

Жадность и глупость – главные объекты осмеяния отрицательных персонажей и в сказке «Как Гаджи обманул скупого Асильбега», где осмеяние этих пороков становится основной идейной заданностью повествования.

В композицию сказки включен ряд комических ситуаций, заостряющих внимание слушателя на взаимоотношениях героев, их действиях и поступках. Как и в предыдущих сюжетах, герой названной сказки – бедняк Уцай, который, с трудом зарабатывая себе на жизнь, накопил небольшую сумму, чтобы купить коня для нужд хозяйства. Не зная, кому пока отдать их на хранение, после долгих раздумий Уцай выбрал своего соседа Асильбега, поверив в его надежность. Но его друг Гаджи узнал об этом и очень расстроился, так как знал Асильбега как жадного и скупого человека. Деньги были на хранение уже отданы, и Гаджи, думая, как же помочь Уцаю вернуть его деньги, решил разыграть целую сцену: он пришел к Асильбегу и сообщил, что где-то на окраине села он нашел кувшин, полный золота, и даже не один, а два – в то же время пришел и Уцай (как и было задумано) просить назад свои деньги. Асильбег, конечно же, решил: зачем ему жалкие деньги Уцая, когда он может получить целое состояние, и с легкостью вернул Уцаю его деньги. Здесь, как видим, в повествование вплетается эпизод, в котором изображена нарочито подстроенная комическая ситуация, в данном случае раскрывающая жадность и глупость отрицательного персонажа. Вся эта сценка насыщена эмоциональной окрашенностью, характерными выразительными средствами, несущими смысловую нагрузку. В сказке таким образом разоблачается жадный Асильбег, который, поверив словам Гаджи о найденных кувшинах золота, с легкостью возвращает Уцаю его деньги, но в результате сам остается ни с чем.

В финале сказки сообщается, что Гаджи отправился к Асильбегу и стал его усиленно нахваливать, говоря, что он достойный человек, много в жизни видел, хорошо воспитан, умен и т.д., и тут он пошел на изощренную выдумку, наговорив ему всяких небылиц – будто в том самом кувшине ему попалось кольцо, которое, когда он надел на шею, стало его душить, он никак не мог снять его с шеи, дышать становилось все труднее и труднее. И тут он якобы проснулся, и оказалось, что все это был всего лишь сон. Обращаясь к Асильбегу, он говорит: «Скажи-ка, Асильбег, что бы означал этот сон? Успокой мое сердце!» Для сказки характерна неожиданность развязки сюжета, которая придает ей анекдотичность. Разнообразные смеховые приемы включают замечательную выдумку сказочника, элементы находчивости, хитрой уловки и т.д.

Та же вольность вымысла, и тот же комизм ситуации типичны и для таких юмористических сказок, как «Хитрость жены», «Кадир, Сабир и мулла», «Муж и жена» и др. Сюжет сказки «Хитрость жены» весь построен на эпизодических сценках, в которых показано, как жена ловко одурачивает доверчивого мужа. Както они поспорили, кто из них сможет перехитрить другого, каждый из них доказывал, что он хитрее, умнее и т.д.

Проходит некоторое время, жена покупает на базаре рыбу и до прихода мужа закапывает ее в огороде. Муж, копаясь в огороде, находит рыбу и несет ее домой, чтобы жена пожарила. Но придя к ужину и увидев, что рыбы нет, он спрашивает жену: «А где же рыба, которую я принес?» Характерен в данном случае диалог, происходящий между ними:

«– Что за рыба, какая рыба, откуда она взялась? – недоумевает жена.

– Да та, которую я нашел на огороде! – отвечает муж.

– Откуда могла рыба взяться на огороде? Наверно, ты ошибся! – искренне удивляется жена.

– Так я же ее нашел там и принес домой!

– Ты точно сошел с ума! – заявляет жена, – тебя надо показать лекарю!»

Самая комедийная сценка разыгрывается, когда на их крики прибегают соседи. Удивленные причудам мужчины, они надевают ему на голову мешок и подвязывают к потолку. Когда соседи разошлись, жена вытащила рыбу и показала ему. Муж поднял крик: «Вот она! Вот она!» Опять сбежались соседи, но жена успела спрятать рыбу. И так случилось несколько раз. В результате измученный муж был вынужден признать, что жена оказалась хитрее, ловчее и изобретательнее его.

В сказке звучит мягкий, добродушный юмор, то есть это тот оттенок смеха, который выражает человеколюбивые чувства, при помощи которого выражена глубокая симпатия к людям. Здесь уместно привести слова В.Я. Проппа, который, характеризуя оттенок смеха в жанрах фольклора, отмечает следующее: «Очевидная или разоблачаемая глупость вызывает здоровый и доставляющий удовольствие смех [11, с. 88].

Итак, рассматривая ряд текстов семейно-бытовых юмористических сказок в фольклоре даргинцев, мы пришли к выводу, что в этой жанровой разновидности сказок в своеобразной художественной форме использованы особые композиционные приемы – комические ситуации, их нарочитое подстраивание, комедийные положения и действия, цель которых – ярче и образнее оттенить недостатки человеческого характера, раскрыть основную идею произведения. Особую роль при этом играют диалоги, речевые средства, авторская характеристика, приемы контраста, гиперболы и т.д.

Библиографический список

1. Ведерникова Н.М. *Русская народная сказка.* Москва: Наука, 1975.
2. Померанцева Э.В. *Сказки. Русское народное творчество.* Москва: Высшая школа, 1966.
3. Аникин В.П. *Русская народная сказка.* Москва: Учпедгиз, 1959.
4. *Русская сатирическая сказка. В записях середины XIX – начала XX в.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1955.
5. Гусев В.Е. *Эстетика фольклора.* Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1967.
6. Юдин Ю.И. *Дурак, шут, вор и черт.* Москва: Лабиринт, 2006.
7. Пропп В.Я. *Проблемы комизма и смеха.* Москва: Искусство, 1976.
8. Сидорова Е.С. Сюжеты чувашских бытовых сказок. *Чувашский язык, литература и фольклор.* Чебоксары, 1974.
9. Унгвицкая М.А. *Хакасская бытовая сказка.* Абакан, 1960.
10. Конкка У.С. *Карельская сатирическая сказка.* Москва; Ленинград: Наука, 1965.
11. Турсунов Е.Д. *Генезис казахской бытовой сказки.* Алма-Ата: Наука, 1973.
12. Алиева М.М. *Уйгурская сказка.* Алма-Ата, 1975.
13. Далгат У.Б. Вопросы сатиры и юмора в народном творчестве (на материале дагестанского фольклора). *Вопросы народно-поэтического творчества.* Москва: Издательство АН СССР, 1960: 76 – 107.

References

1. Vedernikova N.M. *Russkaya narodnaya skazka.* Moskva: Nauka, 1975.
2. Pomeranceva `E.V. *Skazki. Russkoe narodnoe tvorchestvo.* Moskva: Vysshaya shkola, 1966.
3. Anikin V.P. *Russkaya narodnaya skazka.* Moskva: Uchpedgiz, 1959.
4. *Russkaya satiricheskaya skazka. V zapisyah serediny XIX – nachala XX v.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1955.
5. Gusev V.E. *`Estetika fol'klora.* Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1967.
6. Yudin Yu.I. *Durak, shut, vor i chert.* Moskva: Labirint, 2006.
7. Propp V.Ya. *Problemy komizma i smeha.* Moskva: Iskusstvo, 1976.
8. Sidorova E.S. Syuzhety chuvashskih bytovyh skazok. *Chuvashskij yazyk, literatura i fol'klor.* Cheboksary, 1974.
9. Ungvickaya M.A. *Hakasskaya bytovaya skazka.* Abakan, 1960.
10. Konkka U.S. *Karel'skaya satiricheskaya skazka.* Moskva; Leningrad: Nauka, 1965.
11. Tursunov E.D. *Genezis kazahskoj bytovoj skazki.* Alma-Ata: Nauka, 1973.
12. Alieva M.M. *Ujgurskaya skazka.* Alma-Ata, 1975.
13. Dalgat U.B. Voprosy satiry i yumora v narodnom tvorchestve (na materiale dagestanskogo fol'klora). *Voprosy narodno-po`eticheskogo tvorchestva.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960: 76 – 107.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-559-561

***Devyatiyarov D.V.,** teacher, Department of Foreign Languages, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation n.a. General of the Army I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: dimad9@rambler.ru*

DYNAMIC RESEARCH OF THE "ILLEGITIMATE POWER" NETWORK CONCEPT (BASED ON THE ENGLISH YOUTUBE COMMENTS). The article deals with representation of concepts, which are the basis of the naïve political linguistic picture of the world of the network community members in the texts of the Internet comments to the English political YouTube video "Ukraine Burning" dedicated to 2014 crisis in Ukraine. Special attention is given towards the dynamic aspect according to which the content of the concept is susceptible to change in the course of time. A brief theoretical substantiation of the terms "concept" and "picture of the world" as well as methods of conceptual analysis from the perspective of naïve linguistic politology is given. The term "network concept" is proposed. It reflects some of the main peculiarities of the network discourse such as anonymity, manipulative nature and others. The content analysis pints out that in the comments two variants of the concept "illegitimate power" are formed. Their content is studied via distributing the units verbalizing it into thematic groups.

Key words: **network concept, picture of the world, dynamic research, content analysis, naive linguistic politology, legitimacy.**

***Д.В. Девятияров,** преп., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: dimad9@rambler.ru*

ДИНАМИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СЕТЕВОГО КОНЦЕПТА «НЕЛЕГИТИМНАЯ ВЛАСТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЕВ НА ВИДЕОХОСТИНГЕ YOUTUBE)

В данной статье рассматривается репрезентация концептов, составляющих базу наивной политической картины мира представителей сетевого сообщества в текстах интернет-комментариев к англоязычному политическому ролику «Ukraine Burning» на видеохостинге YouTube, посвященному теме «цветной революции» 2014 года на Украине. Особое внимание уделяется динамическому аспекту, согласно которому содержание концепта подвержено изменениям

по истечении определенного количества времени. В статье дается краткое теоретическое обоснование терминов «концепт», «картина мира», а также методик концептуального анализа в рамках обыденной лингвополитологии. Предлагается термин *сетевой концепт*, который отражает некоторые основные особенности сетевого дискурса, такие как анонимность, манипулятивный характер и другие. В результате проведенного контент-анализа удается выявить, что в текстах интернет-комментариев формируется два варианта концепта «нелегитимная власть», содержание которых изучается через распределение вербализующих его единиц по тематическим группам.

Ключевые слова: **сетевой концепт, картина мира, динамическое исследование, контент-анализ, обыденная лингвополитология, легитимность.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00522

События, происходившие на мировой политической арене на протяжении прошедших двадцати лет, ярко иллюстрируют тот факт, что многие государства с определенной периодичностью сталкиваются с кризисом легитимности власти, выражающимся в возникновении так называемых «цветных революций». Под легитимностью мы понимаем «соответствие политической власти основным ценностям большинства общества и его устремлениям» [1, с. 1]. Как правило, подобные события вызывают широкий резонанс в обществе и становятся объектом активного обсуждения как внутри страны, переживающей кризис, так и за её пределами, а XXI век, в свою очередь, предлагает для этого массу возможностей.

Политические события освещаются не только традиционными средствами массовой информации, такими как радио и телевидение, но также и на различных ресурсах сети Интернет, которые в основной массе позволяют пользователям выражать собственное мнения в секции комментариев. Такой площадкой, например, является видеохостинг YouTube, ставший источником материала для нашего исследования. Он включает политизированный видеоконтент, произведенный как официальными СМИ, так и политическими блогерами.

Мы полагаем, что тексты комментариев содержат специфические для сетевого дискурса концепты, составляющие основу наивной политической картины мира интернет-пользователей.

Поскольку секция комментариев на видеохостинге YouTube в основном сохраняет данные за весь период существования видеоматериала, то весьма вероятно, что с течением времени возможны изменения в содержании концептов. Следовательно, в настоящей работе они будут также изучаться с позиции их динамических изменений.

Таким образом, целью данного исследования является динамическое изучение сетевых концептов, объективируемых в текстах интернет-комментариев к политическим видеороликам на видеохостинге YouTube и являющихся базой наивной политической картины мира интернет-пользователей.

На сегодняшний день термин «концепт» широко применяется авторами, работающими в русле когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Исследуя сущность этого термина, М.В. Пименова и О.Н. Кондратьева отмечают, что на данный момент сформировались несколько основных подходов к его пониманию: психологический (С.А. Аскольдов-Алексеев, Д.С. Лихачев), логический (Н.Д. Арутюнова), философский (В.В. Колесов), культурологический (Ю.С. Степанов, В.А. Маслова) и интегративный (С.Х. Ляпин, Г.Г. Слышкин) [2].

Разграничивая понимание термина «концепт» при когнитивном и лингвокультурологическом подходах, авторы говорят о том, что в первом случае концепт «рассматривается в рамках понятий знания и сознания и понимается как ментальное образование, своеобразный фокус знаний о мире, когнитивная структура, включающая разносубстратные единицы оперативного сознания», а во втором – концепт «рассматривается в рамках диады «язык – культура», где в центре внимания оказывается его национально-культурное своеобразие» [2, с. 58].

В рамках данной дискуссии В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин отмечают, что лингвокультурологический концепт, в отличие от когнитивного, обязательно должен содержать ценностный компонент [3].

Изучение литературы по данному вопросу позволяет утверждать, что, по мнению многих исследователей, концепт является сложным многомерным ментальным образованием, имеющим этнокультурную специфику, которое можно описать через анализ объективирующих его языковых средств.

Другим важным термином, требующим рассмотрения в рамках изучения концептов, является «картина мира».

Общепринятым считается истолкование картины мира В.И. Постоваловой как «глобального образа мира, лежащего в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» [4, с. 21].

В процессе изучения проблемы соотношения образа мира в человеческом сознании и образа, закрепленного в языке, лингвистами были выделены следующие формы картины мира: концептуальная (она же когнитивная) и языковая.

З.Д. Попова и И.А. Стернин констатируют, что концептуальная картина мира и языковая картина мира «связаны между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное овнешнение, как содержание понятия и средство доступа исследователя к этому понятию» [5].

Необходимо также отметить, что в настоящее время выделяют научную и «наивную» картины мира. Под научной картиной мира в данный момент понимают «систему наиболее общих представлений о мире, вырабатываемых в науке и выражаемых с помощью фундаментальных понятий и принципов этой науки, из которых дедуктивно выводятся основные положения данной науки» [4]. В отличие от научной «наивная» картина мира отражает обыденные представления человека о мире. По мнению Ю.Д. Апресяна, в ней реализуется характерный для носителей определенного языка способ его восприятия [6].

Многие исследователи отождествляют языковую и «наивную» картины мира (Ю.Д. Апресян, С.Г. Воркачев, Е.И. Зиновьева, В.А. Маслова, М.В. Пименова, Е.В. Урысон).

З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, что языковая картина мира представляет собой часть концептосферы (совокупности всех концептов определенного народа), которая вербализована в системе языковых знаков и образована значениями языковых единиц [7].

В центре нашего исследования находится фрагмент языковой картины мира интернет-пользователей, являющийся отражением их обыденного взгляда на политическую сторону жизни, в рамках которого мы ставим задачу изучить области, связанные с понятием «легитимность власти». Особенности «обыденного языкового сознания на материале обыденных политических текстов и фрагментов языковой системы» изучает обыденная лингвополитология [8]. Данное направление в языкознании сложилось на стыке обыденной политологии и наивной лингвистики.

В качестве обыденных политических текстов мы выбрали для изучения массив интернет-комментариев к видеоролику политической тематики. Однако в нашем случае следует обратить внимание на ряд некоторых важных особенностей, продиктованных характером исследуемого дискурса. Во-первых, крайне проблематично определить культурную принадлежность авторов комментариев, оставленных в сети, особенно когда они написаны на английском языке. Следовательно, этнокультурная составляющая вербализованных в них концептов уходит на второй план. То же касается и невозможности установления пола, возраста, профессии и других личных характеристик. Большинство крупных интернет-ресурсов, в том числе и YouTube, не раскрывают подобную информацию о своих пользователях. Данный факт также осложняет возможность какой-либо точной идентификации авторства комментариев. Во-вторых, комментарии сами по себе способны формировать общественное мнение. При этом массив текстов интернет-комментариев может также подвергаться манипулятивному воздействию политтехнологов, привлекающих авторов для продвижения политической повестки одной (или нескольких) из противоборствующих сторон. Всё вышесказанное наталкивает на мысль о том, что в текстах интернет-комментариев формируются специфические концепты, характерные для сетевого дискурса, которые мы предлагаем называть сетевыми. Таким образом, *сетевой концепт* – это единица языкового сознания членов интернет-сообщества, вербализованная в сетевом дискурсе и намеренно модифицированная с целью манипулятивного воздействия.

Говоря о концептуальном анализе, важно понимать, что на сегодняшний день не существует единой универсальной методики. При её выборе каждый исследователь опирается, прежде всего, на содержание, вкладываемое им в термин «концепт», материал исследования и тип изучаемого концепта. Таким образом, этот выбор остается очень субъективным.

Цель концептуального анализа видится большинству исследователей «в рассмотрении способов языкового выражения концептов, <…> в реконструкции структур концептов и стоящих за ними фрагментов языковой картины мира с помощью языковых и культурно-языковых данных» [9, с. 116]. Она может достигаться сочетанием таких методов, как метод анализа словарных дефиниций, компонентный анализ, дискурсивный анализ, сопоставительный метод, интерпретативный метод, контекстуальный анализ, метод когнитивного моделирования, метод социологического опроса, метод количественного анализа и других [10, с. 25].

Изучение концептов в рамках данного исследования мы предлагаем начать с контент-анализа, представляющего собой «перевод в количественные показатели массовой информации (текстовой, аудиовизуальной, цифровой) с последующей статистической обработкой» [11, с. 125]. Он подразумевает подсчет наиболее часто повторяющихся слов или тем в исследуемом материале с целью последующего определения в нем общих тенденций [11]. Отмечается, что контент-анализ способствует выявлению слов, с помощью которых автор политических текстов транслирует ценностные предпочтения в контексте интересующих его фрагментов мира [12].

При изучении концептов исследователями неоднократно отмечался тот факт, что они не являются явлением статичным, а, наоборот, имеют тенденцию к динамическим изменениям. Таким образом, концепт как единица хранения и накопления информации об окружающем мире характеризуется динамичностью, которая, в свою очередь, определяется как свойство концепта изменяться [13].

Исследуя динамику концепта в политическом дискурсе («вторая военная кампания в Ираке» в выступлениях Д. Буша и Т. Блэра), Т.Д. Фомина отмечает,

что «в условиях постоянно изменяющегося мира, в частности политического, концепты также модифицируются, чтобы представлять наиболее полное и объективное отражение действительности» [14, с. 3].

Исходя из всего вышесказанного, мы ставим задачу в рамках обыденной лингвополитологии провести контент-анализ текстов интернет-комментариев к видеороликам политической направленности с целью выявления слов и тематических групп, объективирующих сетевые концепты, которые, в свою очередь, являются основой наивной политической картины мира интернет-пользователей, обращая при этом особое внимание на динамику этих концептов.

Исследование сетевых концептов, связанных с легитимностью власти, нам представляется логичным начать с контента, посвященного «цветным революциям», поскольку они являются наиболее ярким показателем её кризиса. В качестве такового нами был выбран массив комментариев к ролику на видеохостинге YouTube под названием “Ukraine burning”, опубликованный 20 февраля 2014 г. Он представляет собой журналистский репортаж о событиях кризиса на Украине начала 2014 года. Сам ролик и большая часть комментариев к нему являются англоязычными и, соответственно, могут иметь манипулятивное воздействие как на жителей Украины и стран СНГ, владеющих английским языком, так и формировать отношение к «цветным революциям» у граждан других государств.

Проанализировав 400 наиболее ранних комментариев с целью определения лексических единиц, характеризующих власть в государстве, мы обнаружили тенденцию к тому, что в них параллельно формируются два варианта одного и того же сетевого концепта, которому мы дали название «нелегитимная власть». Первый конструируется условными сторонниками, а второй – противниками «цветной революции» на Украине.

Концепт «нелегитимная власть» с позиции сторонников «цветной революции» вербализуется словами и словосочетаниями, которые были распределены нами по следующим основным тематическим группам: **police violence / жестокость полиции – 35%** *(kill demonstrators, shoot innocent people, beat up students, etc.)*, **slogans / лозунги – 20%** *(power to the people, glory to the heroes, glory to humanity , etc.)*, **corruption / коррупция– 17%** *(thief, steal from the country, corrupt government, etc.)*, **government change / смена правительства – 13%** *(government change, political change, revolutions are necessary, etc.)*, **retrieving freedom / возвращение свободы – 10%** *(get freedom back, free nation, etc.),* **puppet regime / марионеточный режим – 5%** *(puppet government, proxy government, influence government, etc.)*.

С позиции противников «цветной революции» сетевой концепт «нелегитимная власть» включает следующие ключевые тематические группы: **Nazi government / нацистское государство – 42%** *(Neo-Nazi, fascist, far right, etc.)*, **protesting / протест – 26%** *(protest, protester, uprising)*, **propaganda / пропаганда – 17%** *(propaganda machine, bullshit propaganda, anti-Ukrainian propaganda, etc.)*, **police duty / исполнение служебного долга – 15%** *(shoot at the police, power to police, didn't see police violence, etc.)*.

Изучив 400 наиболее поздних комментариев (2020 – начало 2021), мы получили следующие тематические группы слов и словосочетаний, вербализующих концепт «нелегитимная власть» с позиции сторонников «цветной революции»: **government change/ смена правительства – 24%** *(against government, revolution, overthrow the government, etc.)*, **retrieving freedom / возвращение свободы – 18%** *(freedom, freedom fighter, take back freedom, etc.)*, **slogans / лозунги – 15%** *(glory to Ukraine, glory to the heroes, etc.)*, **protesting / протест – 13%** *(protest, riot, protester, etc.)*, **corruption / коррупция – 13%** *(corrupt, thieves in power, corrupt authority, etc.)*, **police violence / жестокость полиции– 11%** *(police brutality, use guns, etc.)*, **puppet regime / марионеточный режим – 6%** *(imperialist puppet regime, etc.)*.

Что касается противников «цветных революций», то концепт «нелегитимная власть» на основе их последних комментариев включает следующие тематические группы: **Nazi government / нацистское государство – 30%** *(fascism, fascist regime, far right, etc.)*, **destroying the country / уничтожение страны – 24%** *(no longer a state, ruin a country, destroy one's life, etc.)*, **protesting / протест – 21%** *(protest, protester, rioter, etc.)*, **resisting change / сопротивление переменам – 15%** *(spray napalm on the protesters, pour hot oil on the protesters, fight against the coup, etc.*), **coup / переворот – 10%** *(coup, military undemocratic coup, etc.)*.

Проведенный контент-анализ позволяет нам сделать некоторые предварительные выводы. Во-первых, выявленные вариации концепта «нелегитимная власть» говорят о том, что каждая из противоборствующих сторон указанного конфликта пытается делегитимировать властные элиты, поддерживаемые оппонентом. Во-вторых, в действительности наблюдается определенная динамика в содержании этого концепта. Например, концепт «нелегитимная власть» с позиции сторонников «цветных революций» на базе как старых, так и новых комментариев содержит приблизительно одинаковый набор тематических групп, однако меняется их процентное соотношение. В частности, тематическая группа *police violence* значительно сокращает количество входящих в неё лексических единиц, в то время как группа *government change* занимает центральное положение. Вариант концепта противников «революций» в обоих случаях в центре имеет тематическую группу *Nazi government*, но при этом со временем исчезают некоторые другие группы (*propaganda, police duty*), и на их месте возникают группы лексических единиц, описывающие определенный итог произошедших событий (*destroying the country, resisting change, coup*).

Перспективы развития данного исследования заключаются в проведении контент-анализа всего массива комментариев к данному ролику, способного подтвердить и расширить полученные результаты; изучении сетевых концептов на материале комментариев к русскоязычным роликам аналогичной тематики; анализе текстов комментариев к видеороликам, посвященным «цветным революциям» в других странах.

Библиографический список

1. Бронзино Л.Ю., Волгин О.С. *Легитимность в современном обществе*. Москва: РУДН, 2008.
2. Пименова М.В., Кондратьева О.Н. *Концептуальные исследования. Введение*. Москва: ФЛИНТА, 2016.
3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: ВорГУ, 2001: 75 – 79.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 8-86.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Язык и национальная картина мира*. Воронеж: Истоки, 2003.
6. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семиотика и информатика*. Москва, 1986; Выпуск 28: 5 – 33.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
8. Голев Н.Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы. *Современная политическая лингвистика.* Тезисы Международной научной конференции. Екатеринбург, 2011: 66 – 69.
9. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований. *Вестник КемГУ.* Серия: Филология. Кемерово, 2002; Выпуск 4 (12): 100 – 105.
10. Коннова М.Н. *Введение в когнитивную лингвистику*. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2012.
11. Чернобровкина Е.П. Контент-анализ в лингвистических исследованиях. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2011; Выпуск № 11: 125 – 129.
12. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Михайлов М.Н. Интерпретация «национальной идеи» в политическом дискурсе. *Россия в поисках идеи. Анализ прессы*. Москва, 1997.
13. Концепт. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996: 90 – 92.
14. Фомина Т.Д. *Динамика концепта в политическом дискурсе: на примере выступлений Д. Буша и Т. Блэра, посвященных второй военной кампании в Ираке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.

References

1. Bronzino L.Yu., Volgin O.S. *Legitimnost' v sovremennom obschestve*. Moskva: RUDN, 2008.
2. Pimenova M.V., Kondrat'eva O.N. *Konceptual'nye issledovaniya. Vvedenie*. Moskva: FLINTA, 2016.
3. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki.* Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezh: VorGU, 2001: 75 – 79.
4. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira.* Moskva: Nauka, 1988: 8-86.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Yazyk i nacional'naya kartina mira*. Voronezh: Istoki, 2003.
6. Apresyan Yu.D. Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira. *Semiotika i informatika.* Moskva, 1986; Vypusk 28: 5 – 33.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
8. Golev N.D. Obydennaya lingvopolitologiya: problemy i perspektivy. *Sovremennaya politicheskaya lingvistika.* Tezisy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 2011: 66 – 69.
9. Pimenova M.V. Metodologiya konceptual'nyh issledovanij. *Vestnik KemGU*. Seriya: Filologiya. Kemerovo, 2002; Vypusk 4 (12): 100 – 105.
10. Konnova M.N. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Kaliningrad: Izdatel'stvo BFU im. I. Kanta, 2012.
11. Chernobrovkina E.P. Kontent-analiz v lingvisticheskih issledovaniyah. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; Vypusk № 11: 125 – 129.
12. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O., Mihajlov M.N. Interpretaciya «nacional'noj idei» v politicheskom diskurse. *Rossiya v poiskah idei. Analiz pressy*. Moskva, 1997.
13. Koncept. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996: 90 – 92.
14. Fomina T.D. *Dinamika koncepta v politicheskom diskurse: na primere vystuplenij D. Busha i T. Bl`era, posvyaschennyh vtoroj voennoj kampanii v Irake*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.05.21

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-562-564

Kerimova D.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinarych20212@yandex.ru*

NARRATION DRAMATISM AS A COMPONENT OF THE EFFECTIVENESS OF JOURNALISTIC TEXT (ON THE MATERIAL OF THE PRESS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN). The article examines features of journalistic works, their creative properties and efficiency factors. Special attention is paid to drama of the narrative as the main principle of influencing the mass and individual consciousness and its variants: the drama of reality itself, the drama of the search for truth, the dialogical form of communication with the audience, dialogue with the opponent in front of the audience. The effectiveness of this principle is confirmed by examples from the publications of the republican socio-political weeklies "Svobodnaya Respublika", "Draft", "Arguments and Facts. Dagestan". In addition, a number of properties of journalistic publications are indicated, without which it is impossible to carry out effective communication with the audience: significance, novelty, usefulness, interestingness, emotionality.

Key words: **efficiency, drama, journalistic text, audience, imagination.**

Д.Ф. Керимова, *канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: dinarych20212@yandex.ru*

ДРАМАТИЗМ ПОВЕСТВОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕССЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)

В статье исследуются особенности журналистских произведений, их творческих свойств и факторов эффективности. Особое внимание уделяется драматизму повествования как основному принципу воздействия на массовое и индивидуальное сознание и его вариантам: драматизму самой реальности, поиска истины, диалогической форме общения с аудиторией, диалогу с оппонентом на глазах у аудитории. Эффективность отмеченного принципа подтверждается примерами из публикаций республиканских общественно-политических еженедельников «Свободная Республика», «Черновик», «Аргументы и Факты. Дагестан». Кроме того, обозначен ряд свойств журналистских публикаций, без которых невозможно осуществить эффективное общение с аудиторией: значимость, новизна, полезность, интересность, эмоциональность.

Ключевые слова: **эффективность, драматизм, журналистский текст, аудитория, воображение.**

Эффективность журналистского текста – степень реализации целей, соответствующих потребностям аудитории в информации с учетом возможностей, которыми располагают журналист и аудитория. Эффективность воздействия журналистских произведений зависит от умения журналиста пользоваться методами и способами журналистского творчества. Знание аудитории и понимание важности формы и содержания текста – обязательные составляющие, поскольку эффективность современной журналистики как функционирующей системы воздействия на изменения в области сознания и поведения формируется активностью читателей.

Исследованием творческих факторов эффективности журналистики в разное время занимались такие ученые, как С.А. Зелинский, В.Ф. Олешко, Е.П. Прохоров, А.Д. Балашов, Л.П. Саенкова. В книге Е.П. Прохорова «Введение в теорию журналистики» рассматриваются требования к СМИ, основанные на тенденции развития современной эпохи, современной журналистики и ее роли. С.А. Зелинский в труде «Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание» на анализе журналистских произведений дает представление о манипуляции текстом сознанием массовым и индивидуальным, приводит обзор психологической реакции читателя на информационный продукт. Владимир Олешко в учебном пособии «Психология журналистики» рассказывает о психологии массовой коммуникации посредством журналистских публикаций. Людмила Саенкова в учебном пособии «Массовая культура: эволюция зрелищных форм» трактует изменения мышления человека и осмысление им творческой деятельности журналиста, анализирует, как с изменением социальной среды меняются подходы к работе СМИ.

Важнейшими свойствами творческого фактора эффективности современного журналистского произведения являются близость, ситуативность, персонификация и драматизм повествования. Свойство близости – прямая связь события и аудитории. Им представлены темы, факты, вопросы, которые более всего заботят читателей. Свойство ситуативности представляет собой фокусировку общественного внимания на конкретном примере реальной действительности, через которую журналист может донести до аудитории важную мысль, часто общую для ряда конфликтов. Свойство персонификации призвано показать аудитории ее важность для средств массовой информации. В случае с данным фактором эффективности в приоритет журналистом ставится актуальность, целенаправленность материала. Важно, чтобы у информационного продукта был четко обозначенный потребитель, член общества со своими установками и взглядами. Довольно часто героем журналистского текста становится личность, «близкая» читателю. Так информация способна нести социальный характер и лучше воздействовать на массовое сознание.

Что касается драматизма, Е.П. Прохоров выделяет несколько вариантов демонстрации данного свойства:

- драматизм самой реальности;
- драматизм «искания истины»;
- диалогическая форма общения с аудиторией;
- диалог с оппонентом на глазах у аудитории [1, с. 325 – 326].

Рассмотрим каждый из приведенных пунктов отдельно для более точного определения понятия драматизма в журналистском творчестве.

Драматизм самой реальности. В окружающей обстановке всегда можно найти достаточно острую, напряженную тему для выступления в СМИ. Повседневная жизнь не обходится без конфликтов, пусть даже бытовых и, на первый взгляд, пустяковых. Вскрывая суть конфликта, журналист анализирует сложившиеся обстоятельства, поведение их участников, процесс и результат, а после приступает к вовлечению в очередную реалию практической действительности через эмоциональное насыщение информационного текста. «Впутанная» аудитория следит за развертыванием конфликтной ситуации, примеряет ее на себя и становится способной принять меры для ее разрешения. Доказательство драматизма можно часто найти уже в самих заголовках некоторых журналистских произведений. Яркий пример – публикация «Дирекция несбывшихся надежд» в газете «Черновик» [2]. Текст Амины Магомедовой обращен к деятельности Дирекции молодежных жилищно-строительных программ, точнее, к подозрениям в хищении ею выделенных бюджетных средств.

Драматизм «искания истины» **–** демонстрация журналистом на публику хода своих мыслей. Изложением фактов и выводов не всегда можно «вывести» аудиторию на эмоции. Возможны новости, к которым подобный подход попросту не применим. Если читатели смогут проверять верность суждений, строить собственные доводы и сопоставлять, градус доверия повысится. Таким методом обнаруживается расположение аудитории, степень ее вовлеченности. В публикации того же «Черновика» «Вину на себя» [3] на фактических примерах подтверждаются сомнения журналиста и привязанность к позиции в противоположность оглашенной ранее информационными каналами. Автор Саида Вагабова врезает в сюжетную конструкцию показания одного из свидетелей убийства жителя Левашинского района Магомедарифа Нурадингаджиева. Рамазан Омаров, сын подсудимой Патимат Омаровой, дает совершенно разные показания 8 и 12 сентября одного года. Автор призывает правоохранительные органы заняться поиском истины, читатели солидарны.

Диалогическая форма общения с аудиторией. Современная журналистика, стилистическое, тематическое начало материала – текстового, визуального, звукового – обусловлены обязанностью расположить к себе аудиторию: завоевать доверие, удержать, подтвердить, стать первостепенным источником информации на базе ее потребностей, предпочтений, интересов, ожиданий, нужд. Выполнение текущей задачи невозможно без организации оперативной связи с читателями.

Полемика в журналистской практике осуществляется в разных формах и разными методами. Технологии реализации диалога – не исключение. Она завлекает аудиторию вследствие природы динамичного мыслительного процесса. За ней следуют эмоциональные состояния, которые нередко побуждают человека к физическим действиям, представленным в аргументации, основанной на впечатлениях. Непродуманные или неточно сформулированные ответные реакции читателей определяют продолжение контакта с отправителем информационного послания. Характер проявления этих реакций может выступать как конфронтация, сопоставление мнений и закрытие пробелов в понимании той или иной ситуации. Во всех случаях журналистский материал обсуждаем, передаваем, комментирован и полезен.

Когда журналистское произведение включается в процесс осмысления действительности, оно воздействуют на эмоциональное сознание людей. Массово-коммуникационный процесс рассматривается как бесконечный диалог между создателями информационной продукции и пользователями.

Общение с аудиторией невозможно осуществить без ее активного отклика. Он осуществляется за счет ряда свойств:

- значимость – затрагивает ли выбранная тема сферы, касающиеся жизни аудитории, ее деятельности, накладывается ли опыт на представленные проблемы, в которых можно пуститься в рассуждения;
- новизна, полезность – сообщается ли в ходе взаимосвязи новая полезная информация, конкретизированная и наглядная на реальном примере в журналистском материале;
- интересность – подключается ли драматическое вовлечение, композиционное или сюжетное, положением участников, авторитетом их мнений, весомостью суждений;
- эмоциональность.

Открытый разговор в журналистском материале обращен к широкому использованию риторических форм выражения. Задаются вопросы, которые могут только возникнуть у аудитории, идет опережение их разрешения, даются конкретные ответы. Журналистами в выпущенных текстах предусмотрены возможные несогласия, возражения, «ловля» на резонирующий факт, непредусмотренный фактор. Они предоставляют контраргументацию на потенциальную аргументацию аудитории – закрытие невысказанных сомнений.

Ситуация, при которой контакт не установлен, а материал не удостаивается отклика, связана с ошибкой журналиста в определении своей целевой аудитории, ее направленности и обозначенности. Незнание и непонимание мироощущения потенциального читателя, его запросов, склада ума, уровня любопытности и справедливости – все эти бреши влекут за собой игнорирование написанного, принижение значимости составленных данных, поскольку собраны они для аудитории, не запросившей подобную подборку ряда фактов и явлений. Диалог не состоится, если говорить с аудиторией о разном на разных языках.

Одно из правил написания журналистских текстов – ясность. Диалог с аудиторией чрезвычайно важен. Он развивает и взаимоотношения средства массовой информации, четвертой власти, с обществом, и деятельность самих служб, институтов, структур и компаний, и самосознание, статус, ответственность, чувство культуры у людей. Обсуждение проблемных ситуаций за невозможностью их непосредственного решения может привести людей к новым мыслям, обращению к новым сторонам конфликта, разгадыванию положения и самостоятельному вынесению вердикта. За новыми мыслями могут последовать новые решения. Таким образом, диалогическая форма общения с аудиторией в рамках свойства драматизма получает глубокое содержание и помогает решать принципиально важные вопросы журналистики.

Примеры обратной связи можно найти на страницах газеты «Аргументы и Факты. Дагестан». Материалы являются прямыми ответами на вопросы читателей. Один из примеров – «Почему не ездили поезда», запросом для которого служит материал «Правда ли, что в Дагестане спустя 10 лет запустят поезда в ночное время?» [4]. Редакция газеты дает комментарий соответствующего министерства о том, что вопрос решается. Потребность аудитории в разъяснении удовлетворена.

Диалог с оппонентом на глазах у аудитории. Если реальная противная сторона отсутствует, журналист может прибегнуть к созданию образа предполагаемого сторонника взглядов, которые журналист хочет опровергнуть. Чем полезен данный маневр? Отслеживая столкновение различных мнений участников «спора», читатель может выработать собственную точку зрения, сопоставляя различные подходы, синхронизировать тенденцию общего развития прения. На глазах аудитории может происходить поиск выгодных решений, и, прежде чем ею возбуждается выработка собственного положения, она уже чувствует себя включенной в процесс, посвященной в действо. Читатель важен, важны его чувства.

В ходе обдумывания аудиторией предлагаемых оппонентами идей активизируется внимание. Стремление разобраться отвечает за повышение эффективности влияния на аудиторию. Обратимся к публикации Заура Газиева «Школа дураков» в газете «Свободная республика»: «Я, конечно, не буду сейчас писать о том, что за пределами Дагестана происходят вещи и похуже, но вот, чтобы понять, откуда берутся такие экземпляры, как этот Артур и Оксана, требуется особое расследование» [5]. Журналист дает эмоциональную оценку выпуску программы «Мужское/Женское», гостями которой стали дагестанцы Артур Умаров и его бывшая жена Оксана. Экс-супруги, которые никак не могут поделить 5 совместных детей, пытаются настроить аудиторию телевизионного эфира против друг друга. Они категоричны, циничны, грубы. Газиев довольно резок в выстраивании своей позиции, в оценке как человека, так и события: «В Дагестане таких полно, потому они и выезжают пачками за пределы республики». Оппонентом, как видно, оказались те самые герои «Мужского/женского», чью историю так резко разбирает Заур Газиев. Его текст наполнен риторическими вопросами и восклицаниями, которые адресованы героям: «А сколько всего мы еще не знаем про наш Дагестан!».

В своих заповедях Эрих Фихтелиус отмечает: «Новости – это эмоциональное восприятие и традиционные представления в равных пропорциях» [6]. Эмоциональное воздействие можно контролировать и направлять, не искажая факты реальной действительности, а подбирая угол обзора. Ракурс, с которого будет подан материал, определяется желанием и целью журналиста: что своим материалом он хочет рассказать. Каждая ситуация имеет своих преследователей и потому должна быть рассказана так, чтобы конкретной отдельно взятой личности было понятно. Использованием настоящего подхода повествование можно оживить, деталью зацепить и ею расположить к дальнейшему изучению вопроса. Новость всегда должна быть правдива и значима, но в явлении одного и того же вопроса может быть несколько свойств, а у ситуации самые различные подключения и «выходы».

Завершая сбор информации, журналист определяет, как подать материал: недостаточно дать документальное определение проблемы, раскрыть теоретические составляющие – нужно уметь показать и заинтересовать аудиторию. Драматически построенный текст задействует воображение, и оно является необходимым элементом для обработки информации. Его назначение как психологического процесса заключается в том, что оно способствует представлению процесса и итогового продукта деятельности. Таким образом, оно ориентирует читателя, помогает создать конечную модель суждения, отражающего явление действительности, представленное в произведении.

Воображение является активным участником творческой деятельности, но в журналистской практике оно не подразумевает под собой фантазии, вымыслы, активные или пассивные, а обнаруживается в реализации, креативности, полезности, представлении возможного. Оно помогает журналисту и при работе с аналитикой, и при подключении логической культуры (обращение к дедукции или индукции, к методам выводного знания).

Максим Ким выделяет несколько способов стимулирования драматизма, исходя из воображения: «игра слов» – эффективна при создании новых фразеологических оборотов, необходимости каламбуров, скрытых сравнений и ироний; предполагаемый диалог с читателями, оппонентами и критиками ваших взглядов и позиций; перегруппировка событий и фактов – выявляет скрытые причинно-следственные связи между ними; рассмотрение проблемы под различными углами зрения; составление разных классификаций и типологий **–** уже известное служит инструментом разработки нового, его осмысления и принятия [7, с. 50 – 53].

Сообщение, отправляемое коммуникатором, представляет собой стимул, на который аудитория отвечает изменением социальной установки, поведением или общественным мнением. При включении в практическую деятельность журналиста метода, отвечающего свойству «драматизма», общество рассматривается в качестве активного участника создания информационного пространства, а также коммуникативного процесса.

В своей книге «Массовая культура: эволюция зрелищных форм» Людмила Саенкова обозначила такую мысль: «Журналистика для этих людей не просто работа, а приключение» [8, с. 89]. Журналисту должно быть важно и интересно преподнести новость так, чтобы ее захотели прочесть. Драматургические приемы повествования оказывают влияние на восприятие аудиторией действительности.

В республиканских печатных изданиях наличию этих свойств в журналистском материале отведена большая роль. Близость географическая – ввиду ареала распространения, психологическая – ввиду менталитета, связи народов, заложенной религией и предками общности, ситуативности, и персонификация – по принципу схожего мировосприятия в многонациональной республике. Наличие различных наций с их традициями и складом ума заставляет общество нуждаться в сплоченности. Драматизм в газетах Дагестана представлен с опорой на особенности сознания аудитории: в приоритете – «братство» народов, единство взглядов и ценностей, верования.

Библиографический список

1. Прохоров Е.П. *Введение в теорию журналистики: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика»*. Москва: Аспект Пресс, 2007.
2. Магомедова А. Дирекция несбывшихся надежд. *Черновик.* 2021; № 13, 9 апреля.
3. Вагабова С. Вину на себя. *Черновик.* 2021; № 13, 9 апреля.
4. Почему не ездили поезда. *Аргументы и факты. Дагестан.* 2021; № 15, 4 апреля.
5. Газиев З. Школа дураков. *Свободная Республика.* 2021; № 14, 9 апреля.
6. Фихтелиус Э. *Десять заповедей журналистики.* Available at: http://www.journ.bsu.by/elib/t-ch/118-fikhtelius-e-desyat-zapovedej-zhurnalistiki-stokgolm-1999/file.html
7. Ким М.Н. *Основы творческой деятельности журналиста*: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Журналистика». Москва: Питер, 2011.
8. Саенкова Л.П. *Массовая эволюция зрелищных форм*. Минск: Издательство Брянского государственного университета, 2003.

References

1. Prohorov E.P. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu i special'nosti «Zhurnalistika»*. Moskva: Aspekt Press, 2007.

2. Magomedova A. Direkciya nesbyvshihsya nadezhd. *Chernovik*. 2021; № 13, 9 aprelya.
3. Vagabova S. Vinu na sebya. *Chernovik*. 2021; № 13, 9 aprelya.
4. Pochemu ne ezdili poezda. *Argumenty i fakty. Dagestan*. 2021; № 15, 4 aprelya.
5. Gaziev Z. Shkola durakov. *Svobodnaya Respublika*. 2021; № 14, 9 aprelya.
6. Fihtelius `E. *Desyat' zapovedej zhurnalistiki*. Available at: http://www.journ.bsu.by/elib/t-ch/118-fikhtelius-e-desyat-zapovedej-zhurnalistiki-stokgolm-1999/file.html
7. Kim M.N. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu «Zhurnalistika». Moskva: Piter, 2011.
8. Saenkova L.P. *Massovaya `evolyuciya zrelischnyh form*. Minsk: Izdatel'stvo Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.05.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-564-566

***Melnik N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Stylistics and Rhetoric, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru*
***Artemova K.A.**, Master of Philology, Primary school teacher of Gymnasium 42 (Kemerovo, Russia), E-mail: ksenyaartemova@yandex.ru*

SOCIAL NETWORKS AS AN INDICATOR OF THE EFFECTIVENESS OF SPEECH STRATEGIES AND TACTICS OF OPPOSITION PARTY LEADERS (A CASE STUDY OF V.V. ZHIRINOVSKY'S STANCE ON PENSION REFORM). The article is dedicated to the linguo-personological understanding of the problem of legitimization, which is relevant for the political sphere of communication, and the ways to solve it in the linguistic aspect. The researchers examine strategies and tactics of legitimizing the activities of the representative of the opposition party – the Liberal Party leader V.V. Zhirinovsky on the material of his speeches on the pension reform, and also analyzed the reaction to the statements of non-professional politicians. As a result of the analysis of the material, conclusions have been drawn. According to them, V.V. Zhirinovsky, in his statements about pension reform, often uses a strategy of self-presentation to promote his party (its tactics of cooperation is productive), as well as speech strategies for lowering, which, as the analysis of Internet comments shows, are effective among netizens who have formed a negative image of the current government.

Key words: **political linguistics, political discourse, strategies and tactics of legitimizing activity.**

***Н.В. Мельник**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru*
***К.А. Артемова**, магистр, учитель начальных классов гимназии № 42, г. Кемерово, E-mail: ksenyaartemova@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ЛИДЕРОВ ОППОЗИЦИОННЫХ ПАРТИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В.В. ЖИРИНОВСКОГО О ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЕ)

Статья посвящена лингвоперсонологическому осмыслению проблемы легитимизации, которая является актуальной для политической сферы коммуникации, и способам её решения в лингвистическом аспекте. В ней мы рассмотрели стратегии и тактики легитимизирующей деятельности представителя оппозиционной партии – лидера ЛДПР В.В. Жириновского на материале его выступлений по поводу пенсионной реформы, а также проанализировали реакцию на высказывания непрофессиональных политиков. В результате анализа материала сделаны выводы, согласно которым В.В. Жириновский в своих высказываниях о пенсионной реформе часто использует стратегию самопрезентации для продвижения своей партии (продуктивной является тактика кооперации), а также речевые стратегии на понижение, которые, как показывает анализ интернет-комментариев, являются эффективными среди пользователей сети, у которых сформировано негативное представление о действующей власти.

Ключевые слова: политическая лингвистика, политический дискурс, стратегии и тактики легитимизирующей деятельности.

Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ (проект № 19-012-00202 А «Обыденная политическая коммуникация в социальных сетях: комплексный лингвистический анализ»)

Вопрос о существовании языковой личности в виртуальной реальности (в том числе и в политической сфере коммуникации) является важным в свете формирования обыденной политической картины мира, что становится возможным через воздействие на массовое общественное сознание (манипулирование). В связи с этим актуальность нашего исследования заключается в поиске путей решения проблемы легитимизации в политическом дискурсе при помощи анализа речевых стратегий и тактик и средств речевой коммуникации, так как данные вопросы становятся центральными для современного политического дискурса.

В политическом дискурсе наличие различных целей подразумевает использование соответствующих им стратегий и тактик. Ученые выделяют разные типологии стратегий и соответствующих им тактик [1; 2; 3], мы соотнесли их и выделили следующие типы стратегий, которые будем использовать при анализе материала:

1. Стратегия самопрезентации (на повышение)

Термин «самопрезентация» в лингвистику пришел из социальной психологии, в которой его определяют как «процесс представления себя, своих качеств другим людям с тем, чтобы узнавать их мнение о себе и формировать то или иное отношение к себе со стороны окружающих» [4].

О.Л. Михалёва называет стратегию самопрезентации иначе – стратегией на повышение и утверждает, что она «отражает стремление говорящего максимально увеличить значимость собственного статуса» [1, с. 52]. Внутри этой стратегии она выделяет тактику самопрезентации, но так как в рамках нашего исследования это понятие можно рассмотреть шире, мы обратимся к концепции О.Н. Паршиной, которая определяет самопрезентацию как стратегию: это «эмоциональная «самоподача» оратора, косвенная демонстрация психических качеств его личности для формирования определенного впечатления о нем самом и его целях» [2, с. 8], а также отмечает, что при борьбе за власть стратегия самопрезентации является основной, так как успех политического деятеля зависит от того, вызовет ли он доверие у граждан или нет.

2. Стратегия на понижение (дискредитации и нападения)

Данная стратегия является одной из базовых в рамках политического дискурса. Используя стратегию на понижение (дискредитации и нападения), говорящий стремится сделать позиции соперника ниже, так как эта стратегия предполагает «игру на понижение» («to play on down»).

3. Аргументативная стратегия (О.Н. Паршина)

О.Н. Паршина отмечет особую роль аргументативной стратегии в политической коммуникации: «она способствует осуществлению демократически оформленного участия граждан в выборе власти и через посредство избранных депутатов принятия общественно значимых решений» [2, с. 148]. Аргументативная стратегия считается «единственным легитимным способом разрешения общественных конфликтов» [2, с. 148], но современные политики не часто используют эту стратегию, так как в политической сфере важно не доказать истинность чего-либо, а утвердить свою мысль и позицию среди народа, таким образом привлекая единомышленников.

4. **Агитационная стратегия (О.Н. Паршина)**

По мнению О.Н. Паршиной, агитационная стратегия – это своего рода аргументативная стратегия. Ее целью является побуждение адресата к конкретным действиям. О.Н. Паршина пишет, что речи, в которых применяется агитационная стратегия, близки к виду совещательных речей Аристотеля, в которых говорится о пользе и вреде, а также способах поиска лучшего варианта. Античный философ предполагал наличие двух потенциальных целей таких речей: «Дело речей совещательных – склонять или отклонять, потому что ораторы, произносящие

речи публично, делают одно из двух [или склоняют, или отклоняют]» [5, с. 25]. Для политиков целью агитации является призыв голосовать, например, за определенную партию или ее лидера.

4. Стратегия театральности (О.Л. Михалёва)

Применение стратегии театральности становится возможным при наличии в области политической коммуникации адресата-наблюдателя. Согласно Е.И. Шейгал, в сфере политического дискурса театральность заключается в том, что один из участников, а именно народ выступает не в качестве прямого адресата, а является адресатом-наблюдателем, воспринимающим те или иные события как действо, специально для него разыгрываемое [6, с. 92].

Каждой стратегии соответствует свой набор воплощающих их тактик. Рассмотрим их реализацию на материале высказываний о пенсионной реформе. Материал был проанализирован следующим образом:

1. На основе высказываний отдельных политиков по теме изменений в пенсионной реформе, которые были собраны методом сплошной выборки, мы выделили набор стратегий и тактик политического дискурса, характерных для выступлений.

2. Данные речевые стратегии и тактики были обозначены при разборе текстов с помощью методов лингвистического наблюдения и описания и контекстуального анализа. Мы рассмотрели, какие выражения, употребляемые политиками, являются реализацией определенных стратегий и тактик, их языковую вариативности в контексте, определили степень оригинальности высказываний авторов.

3. Затем на базе комментариев граждан мы рассмотрели, какие из выбранных коммуникативных средств и стратегий и тактик были эффективными, а какие – нет.

Цель пенсионной реформы, законопроект которой был внесен 16 июня 2018 года Д.А. Медведевым, – постепенное повышение возраста выхода на пенсию у женщин – до 60-ти лет, у мужчин – до 65 лет. Данная реформа в медиапространстве была и продолжает быть активно обсуждаемой и противоречивой, так как до сих пор граждане не согласны с действиями политиков, что подрывает легитимность власти. В работе мы проанализировали, каким образом политики пытаются донести до граждан необходимость действий по проведению этой реформы. Также мы рассмотрели, как представители народа реагируют на высказывания политических деятелей на материале комментариев пользователей Интернета.

Лидеры оппозиционных партий представили свои взгляды на пенсионную реформу, но все они были разными и отличными от мнения главы государства и председателя партии «Единая Россия». Реализовывали они свои идеи также через различные стратегии и тактики, которые включали в себя использование иногда нестандартных средств речевой коммуникации. Рассмотрим речевые стратегии и тактики, реализованные в выступлениях В.В. Жириновского (этот вопрос уже затрагивался нами в одной из статей [7], в которой, однако, основное внимание было уделено легитимизирующей деятельность президента.

Анализ высказываний политика о пенсионной реформе

Выстраивая свои высказывания о пенсионной реформе, лидер партии ЛДПР Владимир Вольфович Жириновский применяет **стратегию самопрезентации** с целью демонстрации своей деятельности и партии. 17-го июля 2018 года на портале «REGNUM» появилась статья с высказыванием В.В. Жириновского о пенсионной реформе: «***ЛДПР не будет голосовать*** *по закону повышения пенсионного возраста»*, он продолжает свой комментарий следующими словами: «*Наши люди ждут возможности отдохнуть много-много лет, а теперь им нужно ждать – женщинам еще восемь лет, мужчинам еще пять лет. При этом размер пенсии очень низкий, теряется стимул, чтобы продолжать работать и достигать пенсионного возраста*». Здесь можно отметить ***тактику неявной самопрезентации***, так как первая фраза, которую произносит политик, – его партия не будет голосовать на собрании за принятие пенсионной реформы. После данного высказывания в глазах населения страны деятельность партии сразу должна получить положительную оценку. Вторая часть процитированного высказывания расширяет его позицию, автор использует ***тактику кооперации***, при помощи которой создает эффект выступления от народа. Автор также пользуется ***тактикой анализ – «минус»*** **стратегии дискредитации (на понижение)**, которая предполагает имплицитное отношение говорящего к проблеме: он на примере жизненной ситуации граждан демонстрирует, что реформа может сказаться негативно, но при этом своё отрицательное мнение при рассмотрении этих доводов не показывает.

В статье на портале ТАСС от 14-го июня В.В. Жириновский говорит: **«*Большинство наших граждан недовольно перспективами повышения пенсионного возраста… Поэтому мы инициативу поддерживать не хотим. Но вместе с тем нужно объяснять избирателям, что в перспективе это все равно неизбежно*»**. В первой части данного фрагмента из выступления мы можем отметить, что политик использует ***опять тактику неявной самопрезентации и кооперации. Кооперация*** заключается в том, что политический деятель идентифицирует мнение народа и партии, показывая, что если народ не будет соглашаться с определенными действиями партии, которая у власти, то ЛДПР не поддержит эту деятельность. Реализуется эта тактика при помощи употребления в едином контексте фраз «наших граждан» и «мы», а также благодаря конструкции из двух предложений, которая выражает причинно-следственную связь. Здесь мы также можем увидеть ***тактику самооправдания***. Она выражается следующим образом: ранее политик говорит о том, что он не будет выступать за проведение реформы, но тем не менее указывает на её неотвратимость, он говорит, это нужно «объяснить избирателям», внутри ещё работает ***тактика кооперации***, потому что автор демонстрирует, что нельзя оставлять народ в стороне.

На портале «Pravda.ru» цитируются слова В.В. Жириновского из РБК: «*Если сохранять низкий порог выхода на пенсию, то рано или поздно некому будет формировать фонд, из которого выплачиваются пенсии нынешним пенсионерам. Но если на Западе постепенно, безболезненно повышали пенсионный возраст, то у нас этот вопрос слишком затянули»* – данное высказывание также является результатом применения ***тактики оправдания***, в лингвистическом плане она выражена при помощи условной синтаксической конструкции, которая, в свою очередь, представлена союзом «если».

В то время как политик сам отрицает факт голосования его партии за изменения в пенсионном законодательстве, он указывает на последствия, которые могут произойти, если эти перемены не коснутся государства. В данном случае автор использует ***тактику размежевания*** **стратегии самопрезентации** для того, чтобы противопоставить процесс принятия решения в своем государстве и чужом и показать, что в России этот процесс происходит медленнее. Также сюда можно включить ***тактику контрастивного анализа***, потому что автор сопоставляет друг с другом факты, совершенно различные. Эти тактики также выражаются в тексте сложноподчиненным предложением условия и синтаксической конструкцией «если…, то…».

Продолжает он сравнение следующим образом: *«Причины те же, что и у нас: молодежи становится меньше, потому что в цивилизованных странах рожают мало, там стандарт – это один ребенок в семье. И если сохранять низкий порог выхода на пенсию, то рано или поздно некому будет формировать фонд, из которого выплачиваются пенсии нынешним пенсионерам»*. Далее ***тактика размежевания*** переходит в ***тактику иллюстрирования***, для подтверждения своих тезисов автор использует иллюстративный пример, связанный с рождаемостью у нас и в Европе, и доказывает, что эти показатели равны. Реализуется она при помощи причинно-следственного предложения, которое в этом случае выражено конструкцией «если…, то…».

Фрагмент, который мы рассмотрим дальше, демонстрирует использование иных речевых стратегий и тактик**: *«Только коррупция ежегодно поглощает более 1 триллиона рублей.*** *А на неэффективных расходах бюджета мы теряем еще 2 триллиона рублей каждый год. Почти 90% доходов всех домохозяйств России приходятся на 10% населения.* ***Социальный разрыв в нашей стране в разы больше, чем в США и Европе. И при всем при этом мы пытаемся решить проблемы бюджета за счет самой бедной, самой незащищенной части населения – пожилых, небогатых граждан. Поэтому ЛДПР этого никогда не поддержит».*** Во-первых, в процитированном фрагменте мы можем отметить **стратегию дискредитации** и ***тактику обличения***, при помощи которой В.В. Жириновский имплицитно обвиняет других политических деятелей в том, что они коррупционеры, и из-за неэффективных расходов теряется большая сумма денег, а выражается это в существительном «коррупция», это процесс, который сам по себе существовать не может, а также в фактах и статистических данных, которые приводит говорящий. Во-вторых, В.В. Жириновский работает с ***тактикой безличного обвинения***, при которой он не указывает на конкретное лицо, а употребляет местоимение «мы», объединяющее всех политиков. И в качестве лозунга в финале он говорит о том, что ЛДПР не будет голосовать за реформу, используя ***тактику неявной самопрезентации.***

«Нам в пример ставят США и успешные страны западной Европы. Но в России и продолжительность жизни, и доходы граждан существенно ниже, чем там. *Если провести пенсионную реформу, то миллионы граждан лишатся своей мечты – спокойно пожить для себя хотя бы в старости, побыть с внуками, заниматься дачей, домом».* Здесь автор снова использует ***тактику размежевания***, но в негативном контексте он указывает на то, что в России продолжительность жизни и доходы граждан ниже, чем в других странах. Реализует он эту тактику с помощью противительной конструкции с союзом «но». И дальше следует ***тактика кооперации***, В.В. Жириновский говорит о том, чего бы хотелось достичь гражданам гораздо раньше, показывая, что он понимает своё государство и готов соглашаться с его населением.

Таким образом, рассмотрев высказывания В.В. Жириновского о пенсионной реформе, мы можем сделать следующий вывод: в стратегии самопрезентации он использует тактики кооперации и неявной самопрезентации, благодаря которым демонстрирует себя и свою партию как отдельную от правительства систему, действующую во благо народа.

Анализ интернет-комментариев к выступлениям политика

Рассмотрев комментарии ко всем высказываниям В.В. Жириновского, мы смогли выделить несколько групп. Все высказывания пользователей в основном носят отрицательный характер, но встречается небольшой процент комментариев, авторы которых поддерживают политика и партию:

1. Комментаторы первой группы называют В.В. Жириновского и партию ЛДПР «марионетками» у правящей партии и главы государства и считают его слова пустыми (здесь и далее орфография и пунктуация авторов сохранены):

- пользователь «Сергей Романов»: *«Жирика держит на цепи Путин, что бы он на коммуняк периодически гавкал. Зачем он ещё я не знаю»;*

• пользователь «Александр Мордовин»: «*Не слушайте жирика эта марианетка путинская!!!! Долой партии из Госдумы Ер и ЛДПР!!!!!»;*

• пользователь «Руслан Русланов»: *«ЖИРИНОВСКИЙ СОБАКА ПУТИНА , ЭТО ЗНАЮТ МНОГИЕ ОДЕКВАТНЫЕ ЛЮДИ , РАНЬШЕ ПРИ СССР БЮДЖЕТ САМ ВЫПЛАЧИВАЛ ПЕНСИИ А СЕЙЧАС ЗА СВОИ ДЕНЬГИ НАДО НАКАПЛИВАТЬ СЕБЕ ПЕНСИЮ , ТАК ЭТИ ДЕНЬГИ ЕЩЁ И ВОРУЮТ И ПОДЫМАЮТ ПЕНСИОННЫЙ ВОЗВРАСТ».*

2. Комментаторы этой группы отправляют политика на пенсию или в отставку:

• пользователь «Planet _X9»: *«Только импичмент и роспуск гос думы упырей и к суду воров и предателей правительство медведеворов спасет Россию»;*

• пользователь «Stanislav Belikov»: *«Жириновский пахнет уже давно нафталином. Дрессированный оппозиционер».*

3. Комментаторы этой группы пишут о пиаре политика:

• пользователь «Дмитрий Степнов»: *«А это очень интересно. Говорит кремлевский старик. У нас говорит воруют. И дальше само реклама. На хрена ты снимал это?»;*

• пользователь «Валентиныч»: *«Да ни кто он этот Жириновский!!! Он говорит одно а думает другое! Актер и не более того!»*

4. Авторы данной группы комментариев выражают симпатию к политику и партии, некоторые из них подкреплены доводами, но также они указывают на нелегитимность правительства:

• пользователь «Konservator»: *«Всегда молодец и всегда прав. А вы не думали, что повышение возраста это элемент так называемой «многоходовочки»? В Системе нельзя вот так просто, как некоторые умники предлагают, взять и выдернуть шкворень. Система развалится. Вы доверили человеку – Путину, делать дела и теперь учите его как жить нужно. Ну, давайте дальше пойдем : возраст снизим, выплаты повысим, мужикам по бутылке, бабам по мужику .... бензин даром, ипотеку бесплатно. Ну, у кого еще какие предложения? Вы это выбрали и сидите ровно. Хотели бы другой пенсионной реформы то и голосовали бы за другого. Не пойму я вас, ребята. А что Жириновский? ОН, как всегда, прав. Он всегда прав, и до и после»;*

• пользователь «Константин Ужасный»: *«Блин, вот как можно доверять власти, если она до сих пор держит граждан в коммуналках? А на носу 21 век!!! Реформа должна только касаться высшестоящих людей (которые них.....не делают и получают бешенное бабло ни за что)! Жириновский умничка, он хоть один поднимает русский вопрос! Здоровья ему и благополучия!!!»;*

• пользователь «Максим Коваленко»: *«Хоть четко ясно сказал. А че вы с Зюгановым и Навальным не обеденитесь»;*

• пользователь Алексей Юрих: «*Это реформа необходима грабить народ людей!!! Надо ещё дожить до этого. выйдешь на пенсию через год умрёшь а начисления мои куда!!!! Государству. То что говорит Жириновский он прав пускай человек сам себе делает пенсию и сам отвечает за свою пенсию».*

Итак, проанализировав комментарии, посвященные высказываниям В.В. Жириновского о пенсионной реформе, мы можем сказать, что ***тактика кооперации*** (**стратегия самопрезентации**) является продуктивной, так как люди реагируют именно на ее применение.

Так как целевые установки политических деятелей, находящихся у власти и в оппозиции, разные, используемые ими речевые стратегии и тактики противоположны: глава государства и лидер действующей партии используют речевые стратегии и тактики, направленные на повышение своих позиций и поддержку реформы, а лидеры оппозиционных партий – на дискредитацию личностей других политиков, а также на продвижение своей партии на «политической арене».

Библиографический список

1. Михалёва О.Л. *Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
2. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Диссертация … доктора филологических наук. Саратов, 2005.
3. Ширяев Н.С. *Коммуникативные стратегии репрезентации национальной идентичности в политическом медиадискурсе (на материале английского и французского языков)*. Саратов, 2018.
4. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*. Available at: https://psychology_pedagogy.academic.ru/15507/Самопрезентация
5. Аристотель. *Риторика. Поэтика*. Москва, Лабиринт, 2000.
6. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Москва: Гнозис, 2004.
7. Мельник Н.В., Артемова К.А. Проблема легитимизации в политическом дискурсе (на материале высказываний о пенсионной реформе). *Филология и человек*. 2020; № 4: 171 – 180.

References

1. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: Specifika manipulyativnogo vozdejstviya.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
2. Parshina O.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj `elity Rossii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2005.
3. Shiryaev N.S. *Kommunikativnye strategii reprezentacii nacional'noj identichnosti v politicheskom mediadiskurse (na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov)*. Saratov, 2018.
4. *`Enciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike*. Available at: https://psychology_pedagogy.academic.ru/15507/Samoprezentaciya
5. Aristotel'. *Ritorika. Po`etika*. Moskva, Labirint, 2000.
6. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Moskva: Gnozis, 2004.
7. Mel'nik N.V., Artemova K.A. Problema legitimizacii v politicheskom diskurse (na materiale vyskazyvanij o pensionnoj reforme). *Filologiya i chelovek*. 2020; № 4: 171 – 180.

Статья поступила в редакцию 22.05.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-566-568

Bayramukova S.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Literature and Journalism, Karachaevo-Cherkess State University n.a. A.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: sofia-bairamukova@yandex.ru*

THE DEFINING ROLE OF FOLKLORE IN H. APPAEV'S NOVEL "BLACK CHEST". The article examines the role of folklore in the work of North Caucasian novelists in the 1920s–30s. At the same time, the primary attention is paid to the study of such motifs in the work of the first Karachay novelist H. Appaev (1904–1938), called "Black Chest", which was written in 1935–1937. This choice was made by the author due to the reason that this novel is one of the most characteristic works, combining traditional motifs of the mountain peoples on the one hand and the influence of the foreign-language realistic novel on the other hand. The article examines the the Karachay folklore influence on the images of the characters of the novel, its ideological and semantic content and the development of the plot. The influence of folklore and mythological motifs in "Black Chest" is investigated in connection with other political, economic and cultural trends characteristic of the 1930s, which also influenced this literary work.

Key words: **new North Caucasian literature, mythology of peoples of North Caucasus, culture of peoples of North Caucasus, fiction, novel, realistic novel, fiction of 20 century.**

С.К. Байрамукова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени А.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: sofia-bairamukova@yandex.ru*

ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В РОМАНЕ Х. АППАЕВА «ЧЁРНЫЙ СУНДУК»

В настоящей статье рассматривается роль фольклора в творчестве северокавказских романистов 1920-х – 30-х гг. При этом первоочередное внимание уделено исследованию соответствующих мотивов в произведении первого карачаевского романиста Х. Аппаева (1904 – 1938) «Чёрный сундук», написанном в 1935 – 1937 гг. Такой выбор был сделан автором по той причине, что указанный роман является одним из наиболее характерных произведений, сочетающих в себе традиционные мотивы горских народов, с одной стороны, и влияние иноязычного реалистического романа – с другой. Исследуется влияние карачаевского фольклора на образы действующих лиц романа, его идейно-смысловое наполнение и развитие сюжета романа. Влияние фольклорных и

мифологических мотивов в романе «Чёрный сундук» исследуется в связи с иными политическими, экономическими и культурными тенденциями, характерными для 1930-х гг. и также оказавшими влияние на указанное литературное произведение.

Ключевые слова: **новописьменные северокавказские литературы, мифология народов Северного Кавказа, культура народов Северного Кавказа, художественная проза, роман, реалистический роман, художественная литература XX в.**

Рубежом второго и третьего десятилетий XX в. может быть датировано появление первых романов в новописьменных северокавказских литературах. Именно с этой формой были связаны наиболее значимые идейно-эстетические достижения молодых литератур народов Северного Кавказа в новейшее время [1 – 11]. В первой трети XX в. для развития романа в литературах народов СК характерны следующие тенденции:

• опора на фольклорные традиции типизации действительности и изображения персонажей;

• влияние иноязычного реалистического романа, проявляющееся, главным образом, в конкретно-историческом анализе жизни и создании характеров-типов [5, с. 25].

Охарактеризованные выше тенденции хорошо прослеживаются на примере написанного в 1935 – 1937 гг. произведения первого карачаевского романиста Х. Аппаева (1904 – 1938) «Чёрный сундук» [10]. Как и в большинстве других литературных произведений рассматриваемого периода, в романе «Чёрный сундук» главным конфликтом является классовое противостояние [2, с. 16]. При этом уже название романа представляет собой символ, заимствованный из фольклора. Согласно нартскому эпосу, меч эмегена (циклопа) – персонажа, являющегося носителем силы, враждебной людям, заперт в черном сундуке [6, с. 45]. В исследуемом же романе хозяином такого сундука является богач по имени Кыямыт. Символика романа прозрачна, она не требует пространных разъяснений: до Октябрьского переворота народ Карачая жил, словно в каменном сундуке. Одним из представителей угнетаемого народа в романе предстаёт бедняк Темурка – батрак Кыямыта.

В сюжете романа присутствует любовная сюжетная линия. Дочь Темурки Байдымат и молодой сосед-бедняк Канамат любят друг друга. Их свадьба назначена на время возвращения Темурки с гор, где тот пасет принадлежащее Кыямыту стадо. Как раз в это время в аул приезжает пристав Апанас, с не свойственным горским народам подобострастием принимаемый местными богачами. Приездом должностного лица решает воспользоваться Кыямыт в борьбе со строптивым Канаматом, которого он всячески оговаривает. Дополнительным стимулом для начала преследования Канамата становится тот факт, что Апанасу приглянулась Байдымат. Богач заманивает девушку к Апанасу. Узнавший об этом Канамат, подобно персонажу фольклорных сказаний, врывается к приставу и освобождает суженую, ранив при этом старшину аула Биймырзу и самого пристава. После этого ему остается только уйти в абреки [10, с. 5 – 24]. Как видим, помимо социальной тематики, данная сюжетная линия имеет много общего с сюжетами, восходящими к произведениям народного творчества [11, с. 24].

Дальнейшее развитие сюжета рассматриваемого романа связано, главным образом, с эскалацией социального протеста. Последний поначалу носит преимущественно стихийный характер. Данное социальное явление олицетворяет образ Канамата. Далее в произведение вводятся новые сюжетные линии, повествующие о жизни аула и всего карачаевского народа. Субъективное и объективное, вечное и новое, действие природных и общественных сил как бы переплетаются на страницах романа. Наступившая вскоре засуха приносит с собой голод и болезни, обостряющие, в свою очередь, социальные язвы. В обществе нарастает агрессия, в частности, богач Кандаур, сын Кыямыта, убивает батрака Хамида, осмелившегося требовать установленной платы за свой труд. В ухудшающихся условиях бедняки вынуждены отдавать в батраки даже своих малолетних детей. В частности, Темурка отправляет сына Ибрагима в батраки, сам же идёт работать на рудник.

Неслучайно Х. Аппаев избирает для этого персонажа именно судьбу рабочего – представителя наиболее революционного класса тогдашнего российского общества. Работая на руднике, Темурка неизбежно должен встретиться с рабочим, разделяющим революционные идеи. Так в доме Темурки появляется Семён, разъясняющий причины тяжелого положения беднейшей части горского населения. Общение с этим персонажем, а равно с другими сотрудниками рудника, помогает рождению у карачаевской бедноты чувства классовой солидарности. Оно же способствует преодолению националистических предрассудков, активно насаждаемых реакционными кругами горского общества [5, с. 129].

Далее влиятельные круги аула понимают необходимость принятия контрмер. Наиболее действенной в этом плане им представляется идея местного муллы, предлагающего найти шейха, т.е. чудотворца. Творимые последним «чудеса» должны помочь вернуть народ к почитанию религии и, следовательно, повиновению господствующим кругам.

Реализация предложенного муллой плана начинается с того, что в пятницу, в рамках намаза, он заявляет, что многие простые люди «испортились», перестав прислушиваться к «лучшим» жителям аула. Пагубным следствием подобного «отступничества» он называет природные катаклизмы, ухудшившие положение простых людей [10, с. 27]. После подобной речи должен появиться «посланник Небес», роль которого отводится мошеннику и вору Кадыру. На очередном пятничном намазе Кадыр, надев саван, изображает призрак и начинает совершать «чудеса». Под конец «призрак» объявляет убийцу Кандаура шейхом – «доверенным лицом» Аллаха в мире людей. Но происходящее не может, однако, остановить стремление бедняков к свободе. Не может помешать ей и арест борцов за социальную справедливость. Таким образом, в своём романе Х. Аппаев демонстрирует читателю различные стадии и формы борьбы карачаевцев за освобождение, прошедшей путь от стихийного протеста одиночек до организованных выступлений [5, с. 130 – 131].

С точки зрения темы настоящего исследования небезынтересны также средства, которыми Х. Аппаев пользуется для характеристики персонажей романа. Для достижения соответствующих целей он применяет многообразные изобразительные и выразительные средства. В их числе – описание бытовой обстановки. Например, интерьер дома Кыямыта включает «Бархатные ковры, волчьи и беличьи шубы», а также «длинные полки», которые «уставлены фарфоровой посудой» [10, с. 131]. Здесь же встречаем и так удивившие русских чиновных гостей «различной формы кинжалы с позолоченными рукоятками, серебром и золотом инкрустированные сабли, старинные горские ружья», украшающие одну из стен дома. С другой стороны, владелец этого богатства лоялен к центральной власти, о чём говорит висящий над его кроватью «портрет царя Николая, завешенный с боков шелковым шарфом» [10, с. 132]. В описании действующих лиц в полном соответствии с тенденцией, описанной в начале статьи, прослеживаются также фольклорные мотивы. При создании облика своих персонажей Х. Аппаев широко использует оценочные эпитеты. Данная черта прослеживается и в творчестве других национальных романистов 1920-х – 30-х гг. [1; 2; 3; 8; 9; 11].

Влияние европейского, прежде всего, русского романа на описание Х. Аппаевым его персонажей проявляется в широком использовании внутреннего монолога и прямой речи. Хорошим примером, иллюстрирующим данное положение, может служить речь Кыямыта, произнесенная в кругу единомышленников. Вот её фрагмент: «Эх, не догадался я сам вчера перед уходом спросить Апанаса, чем могу услужить… Пусть даже не арестует Канамата. Все равно, как узнает о случившемся, сердце у него разорвется, а не узнает – так женится на девице, доставшейся прежде старику, и станут дни его чернее ночи от позора… Как ни верти, с какой стороны ни посмотри, – все мне на пользу». И далее в этой речи следующим образом раскрывается замысел погубить Канамата: «счастливому счастье арбой валит, а у несчастного даже добро в руки ему плывет, – кровь из носу льет. Мое счастье мне арбой валит, а у этого голодранца Канамата с моей помощью кровь из носу побежит» [10, с. 133].

Кроме того, для характеристики персонажей в романе «Чёрный сундук» Х. Аппаевым используются следующие средства: при создании образов представителей духовенства – элементы повествовательной традиции антиклерикальных народных сказок; авторское изложение и оценка событий с участием персонажей; взаимная характеристика действующих лиц [2; 3].

Небезынтересно также отметить, что, характеристики, даваемые Х. Аппаевым персонажам, происходящим из простого народа, отличаются большей реалистичностью в сравнении с представителями эксплуататорских классов. Например, Канамат, в образе которого воплощены народные представления о герое, выписан в стиле народных песен о благородных разбойниках. Он хотя и «бедно одет», но при этом «глаза всех присутствующих с невольным восхищением останавливались на нем. Лоб снежной белизны, длинные, тонкие, словно пером прочерченные, темные брови, немного грустные черные глаза, волевой подбородок, чуть выдвинутый вперед, усы и бородка, мягкие, как пух вороненка» [10, с. 139]. Как видим, облик Канамата «списан» со сказочного героя, выражающего идеалы простых горцев, но при этом уже чувствуется авторский стиль описания. Автор, кроме того, очень воссоздает картины тяжелой жизни героя, определённым образом повлиявшие на сформирование его характера. Ведь несмотря на тяжёлые условия жизни, «можно смело сказать, что едва ли найдешь такого мягкосердечного, чистого помыслами человека, как Канамат». И конкретнее: «Увидев беззащитного в горе или в обиде, он никогда не пройдет мимо, чтобы не помочь ему… обо всех готов позаботиться, особенно о стариках и детях» [10, с. 139].

Канамат, кроме того, характеризуется умом и поэтичностью. Например, в горах его и Байдымат застало лунное затмение. Согласно традиционным представлениям карачаевцев, появление подобных астрономических явлений означает, что луну проглотило семиголовое чудовище Джелимауз [12; 13; 14]. Байдымат верит в этот миф, она сожалеет, что не может разбудить стерегущих луну псов ударами по медному тазу, которого у неё нет. Канамат же в мифе сомневается. Отстаивая свою правоту, он говорит страстно, поэтично, образно и, как символу самой вечности, клянется Эльбрусу: «Твоей высотой, туманами, опустившимися на твои вершины, вечными льдами, сковавшими тебя… клянусь, что за эти насилия я отомщу» [10, с. 148 – 149]. Речь Канамата может меняться в зависимости от обстоятельств. Например, говоря о своей жизни в изгнании, он прибегает к народным образным формам: «ночью волком, днем собакой брожу. Кыямыт расставил своих ищеек, расставил ловушки, где только может ступить нога человека; я же, наталкиваясь на ищеек, огрызаюсь, обхожу места, где ловушки» [10, с. 149]. При этом мысль Х. Аппаева на страницах исследуемого романа пока выражается не в художественных образах, но через публицистические средства. Он ещё не

вполне освоил искусство изображения жизни и человека в живых образах, свойственных зрелой литературной традиции. Кроме того, на страницах «Чёрного сундука» он пытается выстроить сложную сюжетно-композиционную структуру. Эти попытки проявляются в создании автором параллельных главных сюжетных линий. Однако данные линии, к сожалению, не состыковываются в единое целое, организующее идейно-эстетическое единство. Не всегда сплавлены с ходом сюжетного развития и многочисленные вставные новеллы.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в первой трети XX в. роман в литературах народов Северного Кавказа опирался, главным образом, на фольклорные традиции в части типизации действительности и изображения персонажей. С другой стороны, в указанный период в развитии этого жанра прослеживается влияние иноязычных романистов, проявлявшееся, прежде всего, в конкретно-историческом анализе жизни и создании характеров-типов. Указанные тенденции хорошо прослеживаются на примере романа Х. Аппаева «Чёрный сундук».

Так, в описании действующих лиц этим автором широко используются оценочные эпитеты, каковая черта прослеживается и в творчестве других национальных романистов 1920-х – 30-х гг. При создании образов представителей имущих классов, Х. Аппаев использует фольклорно-гиперболизированные формы, для характеристики представителей духовенства – элементы повествовательной традиции антиклерикальных народных сказок. Применяются первым карачаевским романистом также сюжетные концепции некоторых мифов, к которым, например, восходит само название романа, а также элементы народных представлений о небесных светилах. Помимо мифологических и фольклорных мотивов в произведениях романистов региона, в том числе в данном романе, прослеживается влияние иноязычной, прежде всего, русской романистики. Последнее проявляется, главным образом, в конкретно-историческом анализе жизни и создании характеров-типов. Кроме того, влияние иноязычного романа также заметно в широком использовании Х. Аппаевым внутреннего монолога и прямой речи при раскрытии образа ряда действующих лиц романа «Чёрный сундук». При этом Х. Аппаев не вполне овладел искусством изображения жизни и человека в живых образах, свойственных зрелой литературной традиции. Схожая тенденция заметна в его попытках построения сложной сюжетно-композиционной структуры, проявляющихся в создании Х. Аппаевым параллельных главных сюжетных линий, не состыковывающихся в единое целое, организующее идейно-эстетическое единство романа.

Библиографический список

1. Байрамукова С.К. Фольклорные традиции историко-революционного романа Х. Аппаева «Черный сундук». *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1.
2. Байрамукова С.К. *Поэтика новописьменного исторического романа (на материале литератур народов Северного Кавказа)*. Диссертация… кандидата филологических наук. Майкоп, 2005.
3. Байрамукова С.К. Поэтика романа Х. Аппаева «Черный сундук». *Алиевские чтения*: научная сессия преподавателей и аспирантов университета. Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004: 236 – 237.
4. Бекизова Л.А. *От богатырского эпоса к роману: национальные традиции и развитие повествовательных жанров адыгских литератур*. Черкесск, 1974.
5. Караева А.И. *Очерк истории карачаевской литературы*. Москва, 1966.
6. Налоев З.М. На стыке фольклора и литературы. *Развитие традиций в кабардинской и балкарской литературах*. Нальчик, 1980: 38 – 51.
7. Тугов В.Б. Абазинский роман (фольклорная предыстория, генезис, поэтика). *Труды (Карачаево-Черкесского НИИ экономики, истории, языка и литературы)*. Серия: Филологическая. Черкесск, 1973; Выпуск 7: 5 – 57.
8. Жажиева Р.С. Взаимосвязь человека и природы в повести Тембота Керашева «Абрек». *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2008; Выпуск 1: 65 – 68.
9. Осоцкий В. *Богатство романа. Многообразие и единство. Проблемы, наблюдения полемика*. Москва, 1976.
10. Аппаев Х. *Черный сундук (Къара кюбюр)*. Черкесск, 1958.
11. Богатырева М.Х. Традиционная культура карачаевского народа как средство трудового и нравственно-эстетического воспитания. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2019; Т. 13, № 4: 22 – 27.

References

1. Bajramukova S.K. Fol'klornye tradicii istoriko-revolyucionnogo romana H. Appaeva «Chernyj sunduk». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1.
2. Bajramukova S.K. *Po`etika novopis'mennogo istoricheskogo romana (na materiale literatur narodov Severnogo Kavkaza)*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2005.
3. Bajramukova S.K. Po`etika romana X. Appaeva «Chernyj sunduk». *Alievskie chteniya*: nauchnaya sessiya prepodavatelej i aspirantov universiteta. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosuniversitet, 2004: 236 – 237.
4. Bekizova L.A. *Ot bogatyrskogo `eposa k romanu: nacional'nye tradicii i razvitie povestvovatel'nyh zhanrov adygskih literatur*. Cherkessk, 1974.
5. Karaeva A.I. *Ocherk istorii karachaevskoj literatury*. Moskva, 1966.
6. Naloev Z.M. Na styke fol'klora i literatury. *Razvitie tradicij v kabardinskoj i balkarskoj literaturah*. Nal'chik, 1980: 38 – 51.
7. Tugov V.B. Abazinskij roman (fol'klornaya predystoriya, genezis, po`etika). *Trudy (Karachaevo-Cherkesskogo NII `ekonomiki, istorii, yazyka i literatury)*. Seriya: Filologicheskaya. Cherkessk, 1973; Vypusk 7: 5 – 57.
8. Zhazhieva R.S. Vzaimosvyaz' cheloveka i prirody v povesti Tembota Kerasheva «Abrek». *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop, 2008; Vypusk 1: 65 – 68.
9. Osockij V. *Bogatstvo romana. Mnogoobrazie i edinstvo. Problemy, nablyudeniya polemika*. Moskva, 1976.
10. Appaev H. *Chernyj sunduk (K`ara kyubyur)*. Cherkessk, 1958.
11. Bogatyreva M.H. Tradicionnaya kul'tura karachaevskogo naroda kak sredstvo trudovogo i nravstvenno-`esteticheskogo vospitaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2019; T. 13, № 4: 22 – 27.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-568-570

Bayramukova S.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Literature and Journalism, Karachaevo-Cherkess State University n.a. A.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: sofia-bairamukova@yandex.ru*

NATIONAL ORIGINS OF THE NOVEL IN THE NORTH CAUCASUS LITERATURE. The research studies national origins of the novel in the North Caucasus literature. The focus is on the various ethnic communities of this region folklore. The evolution of folklore from the Nart epic to household tales is being studied. At the same time, it is demonstrated that at each stage of its development, the oral creativity of the peoples of the region is expressed in specific forms that had a number of common features with the novels that began to appear in the 1920s–1930s. When its possible, the direct influence of these features on the formation of this major literary form is also proved. At the same time, the features that distinguish novels in new written languages from various forms of folklore creativity are also indicated. In the process of considering the genesis of the novel in the literature of the North Caucasus, the uniqueness of this literary form is demonstrated.

Key words: **epic, Nart epic, fairy tale, household fairy tale, novel, folklore of peoples of North Caucasus, literature in new written languages.**

С.К. Байрамукова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени А.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: sofia-bairamukova@yandex.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ РОМАНА В ЛИТЕРАТУРЕ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

В настоящей статье подвергаются исследованию национальные истоки романа в литературе народов Северного Кавказа. Основное внимание при этом уделяется фольклору различных этнических общностей, населяющих данный регион. Изучению подвергается эволюция фольклорных произведений от нартского эпоса до бытовых сказок. При этом демонстрируется, что на каждом этапе своего развития устное творчество народов региона выражалось в

специфических формах, имевших ряд общих черт с начавшими появляться в 1920-х – 1930-х гг. романами. Там, где это возможно, доказывается непосредственное влияние этих черт на становление данной крупной литературной формы. При этом указываются также черты, отличающие романы на новописьменных языках от различных форм фольклорного творчества. В процессе рассмотрения генезиса романа в литературе Северного Кавказа демонстрируется уникальность данной литературной формы.

Ключевые слова: **эпос, нартский эпос, волшебная сказка, бытовая сказка, роман, фольклор народов Северного Кавказа, литература на новописьменных языках.**

В поисках национальных истоков такой крупной литературной формы, как роман, в литературах народов Северного Кавказа следует в первую очередь рассмотреть их фольклор [1 – 11]. И в данной связи нашей главной задачей в рамках настоящего исследования выступает рассмотрение фольклорных традиций, сыгравших важную роль в становлении и развитии романа.

В первую очередь следует отметить, что формирование данной литературной формы, в том числе у народов интересующего нас региона, связано с развитием эпоса. При этом, однако, между этими жанрами есть некоторые существенные различия (табл. 1).

Таблица 1

Основные различия между романом и эпосом

	Эпос	Роман
Центр повествования	События	Судьба личности, развитие её характера и самосознания в тех или иных социально-политических или культурных условиях [7, с. 153 – 154]
Индивидуальность героя	Индивидуальное и народное сознание практически не разделяются	Индивидуальная жизнь центральных действующих лиц обусловлена состоянием общества и народной жизни, но при этом обладает определённой самостоятельностью
Индивидуализация речи персонажей	Практически отсутствует	Лежит в основе большинства произведений жанра [5; 7]

При справедливости вышеизложенного роман относится к эпическим жанрам. Но, сближаясь, он, однако, не вытекает из эпоса. Общими чертами между ними являются:

- широта охвата событий;
- полнота изображения жизни [2, с. 273].

По словам Г. Гегеля, роман, как и эпос, характеризуется «богатством и многообразием» жизненных отношений, состояний, характеров и интересов, ему присущ «широкий фон целостного мира». «Подлинный» эпос, по словам немецкого философа, «находит» слова для описания «всего, что представляет собою нация» [2, с. 287].

Вышесказанное в полной мере относится к нартскому эпосу северокавказских народов. В последнем были поэтически отражены мечты, устремления и важнейшие события жизни создателей. В «Нартах» нашли своё отражение самые различные эпохи в истории региона.

1. Из древнейшей истории народов региона:
- первобытнообщинный строй;
- матриархат;
- формирование патриархата;
- появление классового общества.
2. Из более поздних времён:
- быт;
- мораль;
- этика;
- представления народов СК о педагогике, философии, изобразительном искусстве [12, с. 315].

Центральные персонажи нартского эпоса предстают перед нами в виде фигур величественных и сильных, эпически идеализированных. Но при этом они являются также ярко и ясно очерченными индивидуальностями, которым присущи как сильные, так и слабые черты. Смысл жизни этих героев в борьбе за счастье народа, противостоянии тёмным силам. Идея свободы пронизывает всю художественную ткань древнего эпоса. Позднее формы эпической идеализации и типизации, претерпев ряд метаморфоз, вошли в поэтику современного северокавказского романа [9 – 11]. Немаловажное значение имеет также искусство динамичного диалога, сложившегося в нартском эпосе. Фигуры сильных, свободолюбивых характеров горцев и горянок, широкая картина жизни северокавказских народов, а равно философское осмысление жизни, начиная с 1920-х гг., нашедшие отражение в северокавказских романах, восходят к эстетическим традициям нартского эпоса. Последние, в свою очередь, на определённом этапе нашли глубокое преломление в легендах, преданиях и сказках, сложившихся в иных исторических условиях [6, с. 57].

На данном этапе развития творчества народов Северного Кавказа следует остановиться подробнее. В отличие от эпоса, характеризующегося одновременно величественностью и сдержанностью стиля, поэтика волшебной сказки допускает определённую метафорическую щедрость. Для неё также характерно использование многообразных поэтических троп сравнений: аллегорий, уподоблений, эпитетов и др. [13, с. 9 – 10].

Таким образом, с определённой долей уверенности можно утверждать, что:

- сказочный сюжет в большей степени, чем эпический, склонен к вариантности и свободе импровизации;
- сказочный стиль характеризуется большей степенью свободы, чем стиль эпоса.

Талант сказителя нартского эпоса, таким образом, представляет собой талант рассказчика, но не импровизатора. Волшебно-фантастическая сказка же предоставляет сказителю определённую свободу для импровизации, даёт возможность изменять фабульные ходы, допускает свободные импровизации внутри сюжета [13; 14; 15]. Таким образом, в сказках герои начинают обретать частную жизнь. В них человек сам создает мир, а не мир формирует его. Центральные персонажи волшебных и богатырских сказок, действительно, воплощают силу и волю, что роднит их с эпосом. Однако при этом они, в отличие от героев эпоса, являются самыми обычными людьми, полагающимися на собственные возможности, ум, хитрость, терпение и волю. Реальными людьми, а не мифическими существами населён и окружающий их мир. Противостоят герои сказок также не враждебным силам природы, но конкретным социальным типам: ростовщикам и землевладельцам. Основаны подобные конфликты зачастую на реальных жизненных противоречиях [6, с. 58]. Таким образом, по мере развития фольклора центром повествования в его произведениях постепенно становился индивидуальный человек. Прослеживая его эволюцию от древнейших форм к позднейшим, мы можем видеть постепенное движение от эпоса, в котором изображается все нерасчленное общество, сначала к волшебной сказке, герой которой воплощает в себе социальную силу феодального общества, а затем – к сказаниям, преданиям и анекдотам, в которых на первый план выходит индивид.

Другим важным звеном в процессе перехода от эпоса к фольклору и литературе является накопление бытовых подробностей. Действительно, на страницах бытовых сказок народов Северного Кавказа мы видим уже резкое и достоверное противопоставление эксплуататоров и эксплуатируемых в рамках их конкретных взаимоотношений.

Немаловажным достижением бытовой сказки является также появление реалистичных женских образов. В них, в отличие от эпоса и волшебных сказок, женщина предстаёт рядовой труженицей, сестрой, женой, матерью, занятой повседневным трудом. Часто в бытовых сказках женщины бывают умнее, находчивее, терпеливее и преданнее мужчин. Поэтические образы женщин, созданные в рамках сказочного эпоса, в частности, в новеллистической сказке, помогли позднейшим литераторам понять, какие черты характера были близки народной нравственности.

Кроме того, в становлении повествовательных форм литературы немаловажную роль сыграли традиции бытовых сказок в сатирической характеристике персонажей. Вероятно, сатирическое снижение «образов врагов народа» в первых произведениях письменной литературы берёт начало с фольклорных традиций. Таким образом, в сказках, особенно бытовых, обыкновенный человек впервые предстал как герой в смысле дерзкой и упорной активности [15, с. 26].

Возвращаясь к влиянию эпоса на становление романа, отметим, что, хотя каждое его сказание является композиционно и сюжетно завершенным, обладает известной самостоятельностью, но при этом, однако, в рамках циклов о богатырях картины их жизни и героических подвигов воссоздаются в полном объеме [9 – 12]. «Нарты», таким образом, представляют собой целостную, нерасчленную картину жизни общества, реализующую собственную концепцию мира и личности в нём. Эта типологическая черта нартского эпоса является общей с философией романа. При этом особенно важны целостная картина общества и концепция человека, воссоздающиеся как в эпосе, так и в романе.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что, занимаясь поисками национальных истоков жанра романа в литературах народов Северного Кавказа, следует в первую очередь исследовать их фольклор.

Формирование интересующей нас литературной формы у народов СК во многом связано с развитием эпоса. Между этими жанрами есть как сходства, так и существенные различия. Последние можно свести к тому, что, в отличие о эпоса, сосредотачивающегося, прежде всего, на внешних событиях, в центре внимания романа находится судьба отдельной личности, развитие её характера и самосознания в тех или иных условиях.

Характерные для нартского эпоса фигуры сильных свободолюбивых характеров горцев и горянок, широкая картина жизни северокавказских народов, а равно философское осмысление жизни, которые нашли отражение в северокавказских романах, восходят к эстетическим традициям нартского эпоса.

В свою очередь, эти традиции на определённом этапе нашли глубокое преломление в легендах, преданиях и сказках, сложившихся в иных исторических условиях.

В отличие от героев эпоса, персонажи волшебных, особенно бытовых, сказок являются обычными людьми, индивидуальностями, которым присуща определённая свобода действий. Подобные метаморфозы и привели, в конечном счёте, к возникновению на Северном Кавказе романов, отличительным признаком которых является фокусировка на судьбах и развитии отдельных личностей.

Ещё одной важной чертой фольклорного творчества народов Северного Кавказа, повлиявшей на становление романов на национальных языках, является воссоздание в полном объёме картин жизни и подвигов героев в рамках нартского эпоса. Данная черта нартского эпоса является общей с философией романов на национальных языках. При этом особенно важны целостная картина общества и концепция человека, воссоздающиеся как в эпосе, так и в романе.

Библиографический список

1. Алиева А.И. Фольклорные традиции в младописьменном романе. *Советский роман. Новаторство. Поэтика. Типология.* Москва: Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, 1978: 281 – 297.
2. Гегель Г.В. Сочинения. *Лекции по эстетике*. Москва: Издательство социально-экономической литературы, 1958; Т. 14.
3. Емельянов Л.И. *Методологические вопросы фольклористики.* Ленинград: Наука, 1978.
4. Караева З.Б. *Формы эпического повествования в современном национальном романе.* Черкесск: Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1983.
5. *Пути развития современного советского романа*. Москва: Академия наук СССР, 1961.
6. Тугов В.Б. Абазинский роман (фольклорная предыстория, генезис, поэтика). *Труды (Карачаево-Черкесского НИИ экономики, истории, языка и литературы)*. Серия: Филологическая. Черкесск, 1973; Выпуск 7: 5 – 57.
7. Карху Э. *В краю «Калевалы»*. Москва: Современник, 1974.
8. Гаджимурадова Т.Э., Хасамирзаева З.З. Особенности мировидения в философском наследии Джебрана Халиля Джебрана. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 350 – 351.
9. Байрамукова С.К. Художественное и стилистическое своеобразие романа в литературе Северного Кавказа. *Фундаментальные исследования.* 2015; № 2-23: 5274 – 5278.
10. Байрамукова С.К. Фольклорные традиции историко-революционного романа Х. Аппаева «Черный сундук» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1202.
11. Байрамукова С.К. *Поэтика новописьменного исторического романа (на материале литератур народов Северного Кавказа*). Диссертация … кандидата филологических наук. Майкоп, 2005.
12. Каракетов М.Д. Карачаево-балкарский фольклор. *Карачаевцы и балкарцы: язык, этнография, археология и фольклор*. Москва: Институт этнологии и антропологии РАН, 2001: 311 – 429.
13. Берберов Б.А., Берберова Л.Б. Поэтика карачаево-балкарской бытовой сказки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2018; № 5 (83), Ч. 1: 9 – 12.
14. Берберов Б.А. Специфика художественного конфликта в карачаево-балкарской бытовой сказке. *Вестник Института гуманитарных исследований Правительства Кабардино-Балкарской Республики и Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук*. 2016; № 1 (28): 84 – 87.
15. Мелетинский Е.М. *Герой волшебной сказки. Происхождение образа*. Санкт-Петербург: Академия исследований культуры, 2005.

References

1. Alieva A.I. Fol'klornye tradicii v mladopis'mennom romane. *Sovetskij roman. Novatorstvo. Po`etika. Tipologiya.* Moskva: Institut mirovoj literatury im. A.M. Gor'kogo RAN, 1978: 281 – 297.
2. Gegel' G.V. Sochineniya. *Lekcii po `estetike*. Moskva: Izdatel'stvo social'no-`ekonomicheskoj literatury, 1958; T. 14.
3. Emel'yanov L.I. *Metodologicheskie voprosy fol'kloristiki.* Leningrad: Nauka, 1978.
4. Karaeva Z.B. *Formy `epicheskogo povestvovaniya v sovremennom nacional'nom romane.* Cherkessk: Stavropol'skoe knizhnoe izdatel'stvo, Karachaevo-Cherkesskoe otdelenie, 1983.
5. *Puti razvitiya sovremennogo sovetskogo romana*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1961.
6. Tugov V.B. Abazinskij roman (fol'klornaya predystoriya, genezis, po`etika). *Trudy (Karachaevo-Cherkesskogo NII `ekonomiki, istorii, yazyka i literatury)*. Seriya: Filologicheskaya. Cherkessk, 1973; Vypusk 7: 5 – 57.
7. Karhu `E. *V krayu «Kalevaly»*. Moskva: Sovremennik, 1974.
8. Gadzhimuradova T.`E., Hasamirzaeva Z.Z. Osobennosti mirovideniya v filosofskom nasledii Dzhebrana Halilya Dzhebrana. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 350 – 351.
9. Bajramukova S.K. Hudozhestvennoe i stilisticheskoe svoeobrazie romana v literature Severnogo Kavkaza. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-23: 5274 – 5278.
10. Bajramukova S.K. Fol'klornye tradicii istoriko-revolyucionnogo romana H. Appaeva «Chernyj sunduk» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1-1. S. 1202.
11. Bajramukova S.K. *Po`etika novopis'mennogo istoricheskogo romana (na materiale literatur narodov Severnogo Kavkaza*). Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2005.
12. Karaketov M.D. Karachaevo-balkarskij fol'klor. *Karachaevcy i balkarcy: yazyk, `etnografiya, arheologiya i fol'klor*. Moskva: Institut `etnologii i antropologii RAN, 2001: 311 – 429.
13. Berberov B.A., Berberova L.B. Po`etika karachaevo-balkarskoj bytovoj skazki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2018; № 5 (83), Ch. 1: 9 – 12.
14. Berberov B.A. Specifika hudozhestvennogo konflikta v karachaevo-balkarskoj bytovoj skazke. *Vestnik Instituta gumanitarnyh issledovanij Pravitel'stva Kabardino-Balkarskoj Respubliki i Kabardino-Balkarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2016; № 1 (28): 84 – 87.
15. Meletinskij E.M. *Geroj volshebnoj skazki. Proishozhdenie obraza*. Sankt-Peterburg: Akademiya issledovanij kul'tury, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.05.21

УДК 81-25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-570-572

***Streneva N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: nstreneva@yandex.ru*

***Strizhkova O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: yanusic79@mail.ru*

SOME STRATEGIES OF PLACING PUNCTUATION MARKS IN GRAFFITI-TEXTS. The article is devoted to the analysis of graffiti. The researchers have focused on the punctuation marks that scriptwriters (people creating graffiti) use. The work is based on about three hundred graffiti-texts. All the material is analyzed according to the rules and punctuation norms of the Russian language. All the data are processed in a uniform way, and allows to identify the understanding among scriptwriters of punctuation marks and analyze their strategies for dividing texts. The researchers use the method worked out by K.I. Belousov to create graphic and semantic model that shows an alternative structure of the semantic proximity in the objects under consideration, which is based on the maximum manifestation indicators of a particular factor. The manner of writing is revealed in certain strategies of graphic and speech behavior, chosen by the author. In these strategies there appeared an individual set of graphic skills peculiar to the graffiti creators. The paper distinguishes 7 types of writing in producing the texts. All texts are divided into two groups according to the type of scriptwriters writing. The first group includes authors whose texts are characterized by the normative use of punctuation marks. Creators of the graffiti belonging to the second group either ignore the marks at all, or make up their own rules for dividing texts.

Key words: **graffiti, punctuation marks, graphic and semantic model.**

***Н.В. Стренева**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: nstreneva@yandex.ru*

***О.В. Стрижкова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: yanusic79@mail.ru*

СТРАТЕГИИ РАССТАНОВКИ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ГРАФФИТИ

Статья посвящена анализу граффити. В этой работе мы сосредоточились на знаках препинания, которые использовали скрипторы (люди, создающие граффити). Мы тщательно изучили около трехсот граффити-текстов. Весь материал был проанализирован в соответствии с правилами пунктуации русского языка. Все данные были обработаны единообразно, что позволило нам выявить отношение скрипторов к знакам препинания и проанализировать их стратегии разделения текста. Мы использовали метод, разработанный К.И. Белоусовым, для создания графо-семантической модели, с помощью которой интерпретируются выявленные структуры семантических связей, основанные на максимальных показателях проявления того или иного фактора. Манера письма раскрывается в определенных стратегиях графического и речевого поведения, выбранных автором. В этих стратегиях появился индивидуальный набор графических навыков, свойственных создателям граффити. Мы выделили 7 типов письма при создании граффити-текстов. Все тексты нашей выборки можно разделить на две большие группы в зависимости от типа письма скрипторов. К первой группе относятся авторы, для текстов которых характерно нормативное использование знаков препинания. Создатели граффити, относящихся ко второй группе, либо вообще игнорируют знаки препинания, либо используют собственные правила членения текста.

Ключевые слова: **граффити, знаки препинания, графо-семантическая модель.**

The object of this research work is graffiti-texts and graphic representation of punctuation marks organizing them. Graffiti-texts are always emotional, expressive; their creation is aimed at recognition, for further broadcast. A person, writing such texts wants his readers to react somehow to make a dialogue with the author. Graffiti is remarkable part of the language material because being short-sized texts they are easily remembered and reproduced. They are stored in memory and if necessary readers could easily represent this or that graffiti snatching it from the reality. So, this fact was the main foundation of our experiment. Its aim was to analyze what features of graffiti are the most essential, what is remembered and fixed in reader's memory.

Recently, there appeared more and more works devoted to the study of various aspects of 'life' communication. The researchers are mostly dedicated to the description of spoken language. The most actual and detailed approaches to the text were formulated in the works of such well-known Russian scientists as M.M. Bakhtin, V.V. Vinogradov, L.V. Shcherba, I.R. Galperin, O.I. Moskalskaya, I.V. Arnold, N.V. Cheremisina and many others.

We have scrutinized about three hundred graffiti-texts, their total volume being some 2,813 word-forms. In this work we have focused on the punctuation marks that scriptwriters (people creating graffiti-texts) used. All the material was analyzed according to the rules and punctuation norms of the Russian language.

So, we examined punctuation as a way of presenting graffiti from the graphical point of view. In the process of writing a scriptwriter pays his attention not only to the speech material but to graphical means expressing that material as well.

B. S. Shwarzkopf considers punctuation as "a phenomenon of the written language, as a specific part of the graphic system of the modern language" [1, c. 7]. Punctuation, being an important aspect of text segmentation, organizes text graphically, "creates order in this mass of words: it is divided by spaces between words and punctuation marks" [1, c. 7].

In this work, we examined punctuation marks based on the classification given by A.B. Shapiro, where the scientist identifies the following twelve punctuation marks:

- end marks: full stop, question and exclamation marks, ellipsis;
- mid-marks: such as comma, semicolon, dash, colon;
- paired marks: double comma, double dash, brackets, quotation marks [2].

We eliminated the possibility of appearing such paired marks as double comma and double dash. Since, the texts under consideration were rather small in volume.

When analyzing the texts, we used the following criteria:

- presence or absence of a full stop. (The absence of a full stop as the main symbol for dividing the text was fixed from two different points of view. They were the end of the text and the end of the sentence, if the next letter was capitalized and this was not a proper name);
- presence or absence of a comma. (The absence of a comma was fixed when listing or in the case of using homogeneous parts of the sentence; in compound or complex sentences; before conjunctions requiring its presence);
- the presence of an exclamation mark;
- the presence of a question mark;
- the presence of three dots (we also recorded three dots in words with missing letters);
- the presence of a dash;
- the presence of a colon;
- the presence of quotes;
- absence of punctuation marks.

So, we processed all the received graffiti. We applied the Statistica program and scrutinized the data using the method of factor analysis. This method "allows you to select from the total set of variables their different subsets, correlating with each other and independent of other elements" [3, c. 69]. We got seven groups of factors, analyzed them and divided into seven strategy types of producing graffiti-texts. Otherwise, we distinguished seven types of writing graffiti-texts, on the basis of which we can scrutinize the types of scriptwriter writing.

The manner of writing is revealed in certain strategies of graphic and speech behavior, chosen by the author. In these strategies there appeared an individual set of graphic skills peculiar to the graffiti creators. Different linguistic individuals adhere to their peculiar speech strategies, and "the choice of these strategies correlates with the types of individual speaker styles" [4, c. 192].

So, we differentiated 7 types of writing in producing graffiti-texts.

1. The texts of the first group are likely to appear in 25,7% of our sample. This type of texts is characterized by the correct use and presence of all necessary punctuation marks, which characterizes the writer as a person who competently uses punctuation marks. In all the sentences and texts belonging to this group we can find not only the end marks (full stop, question and exclamation marks, ellipsis) but also mid-marks (comma, semicolon, dash, colon). As a factor of "literacy" there is a positive correlation between the volume of the text and the presence of commas in it. The comma as a pause sign is a strong stylistic tool. It is often used as a mean of emphasizing the division of a sentence, highlighting its individual parts, creating dynamism, up to the design of "choking" rhythms. For example:

I can't stand when others are working, so I'll go to lie in the bed.

Who was not a student, that does not understand, how you want to eat, when you want to sleep. (All the examples are analyzed according to the rules and punctuation norms of the Russian language and given with the scriptwriters' punctuation marks.)

2. When working with the texts of this sample, we had to introduce an additional criterion. That was the absence of any punctuation marks in the text at all. This fact indicates that the writer ignores punctuation marks. This may be due to both the low level of human culture, knowledge or education and the peculiarities of the genre. Such texts appear in 19% of our sample. These graffities are characterized by a positive correlation between the volume of the graffiti and the absence of a comma. For example:

A girl without an education is looking for a job in her specialty

If you like to mess around in manure / You will study at the agricultural university

3. The third group of sample texts is characterized by the presence of dashes. The use of this punctuation mark characterizes the writer as a person of logical orientation. The probability of such texts appearing is 19,8%. The dash marks emotional pauses. It can be used as a simple pause mark. It serves as a mean of transmitting abrupt, memorable speech. The usage of this punctuation mark somehow prepares readers for the message of something unexpected. It can be put instead of the missing words. But in most texts of this sample, a dash is placed when writing the name of the group, i.e. it is used rather as a framework construct, for example: *04 ГНГ – 1* or *05 –* ГС etc.

Correlation analysis showed that the use of a dash does not depend on the volume of the text and the application of any other punctuation marks, for example:

Victoria – I love myself and my name

04 АД – When will we have good roads?

4. The fourth group of texts is the most numerous. Here, we can find 34% of all the texts. The main characteristic feature of this group is the presence of a full stop. This punctuation mark is placed at the end of all the sentences, either complete or incomplete. The stylistic function of a full stop in the texts belonging to this group can be different. When describing a single picture or rapid change of events, the point breaks the text into short independent sentences and simultaneously conveys the unity and dynamism of the whole. Correlation analysis revealed the absence of a significant correlation, although there is a small positive relationship between the volume of the text, the presence of a full stop and the absence of commas. For example:

And the sun shines brighter

and the landscape is more cheerful

when the stomach gushes C_2H_5OH.

(The text is written in a verse form and there should be 2 commas in this sentence but there isn't any. Though the author uses full stop at the end of the sentence.)

5. The fifth group includes texts with an exclamation mark. 12% of the sample belongs here. Moreover, there are texts that contain more than one exclamation mark. An exclamation mark completes emotionally charged sentences. In some texts, there is such a conglomeration of exclamation marks that all syntactic rules canons are violated. The texts are so emotionally intense that the language doesn't speak but shouts and calls. For example:

You are deep shit!!!

Girls! My dearest! Let's get acquainted!!!

In graffiti-texts of this group, a significant positive correlation was found between the presence of a comma and the volume of the text. All the examples are very emotional and expressive, and it characterizes scriptwriter as an educated person. So, we can consider scriptwriter's temperament as a factor of "literacy" writer. In this group of texts, there is also a small positive correlation between the presence of quotation marks and dashes.

6. This group of texts is not very large. It includes only about 7% of our sample group. Correlation analysis showed the tendency of the writer to set full stops in the absence of commas (positive correlation). This group includes graffities with a volume of 5 or more-word forms. Moreover, here writers do not use generally accepted rules for dividing the text, there are a lot of punctuation mistakes in this group of texts. For example:

It is easier to find the tail of the mouse than to pass the test on the math.

Student you should love your teacher because a dog is a man's friend. (Here, the address is not separated by a comma, as well two parts of the complex sentence).

The presence of a negative correlation between the presence of a full stop and its absence can serve as a confirmation of the results of the study.

7. The seventh group includes texts that use three dots (nearly 6%). This punctuation mark indicates emotional pauses, reflects various states of the speakers: indecision, uncertainty, embarrassment, nervousness, slowness, etc. For example:

My girlfriend Masha left me. Well, never mind. I don't love her anymore, though…

Here I wanted to sleep and to eat…

This group characterizes the writer as a thorough, thinking person. He puts his thoughts into complete sentences and organizes them according to grammar and punctuation rules of the Russian language. The three dots mark is similar to the full stop. In the texts of this group, the writer puts full stops where it is necessary. The correlation analysis showed a positive correlation between the volume of the text and the presence of a full stop. Moreover, there is a positive correlation between the presence of a full stop and the use of three dots.

We used the method worked out by K.I. Belousov to create graphic and semantic model (fig. 1) which shows "the revealed structures of semantic connections. ... Thus, we identified an alternative structure of the semantic proximity in the objects under consideration, which is based on the maximum manifestation indicators of a particular factor" [3, c. 56].

In Figure 1, the link depth is shown by the line thickness. Thus, there is an obvious relationship between the volume of the text and the presence of a comma in it. On the other hand, the absence of a comma is also associated with the volume, although to a lesser extent (the line is not so thick). The full stop shows the most connections with valence 4 (valence is a number of connections the parameter has). The negative correlation between the presence and absence of a point is shown by a dotted line. The relationship between dash and quotes is single and not significant. These two variables are related only to each other.

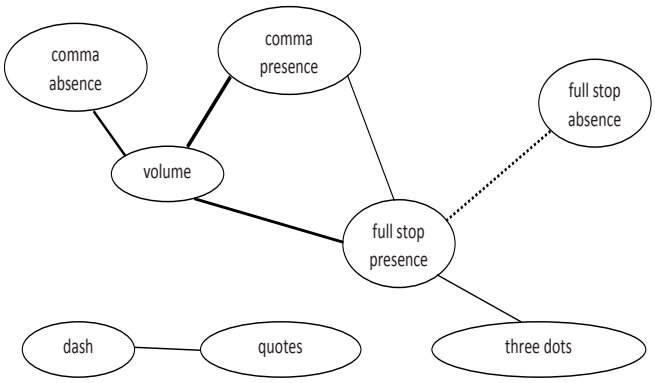


Figure 1. Graphic and semantic model of punctuation marks setting in graffiti-texts

It is necessary to point out the informative function of punctuation marks especially for the Russian language. Since the end mark of a sentence is very important for the language. Thus, full stop, question and exclamation marks, as well as three dots do not only increase the statement emotionally, but also express the speaker's communicative intentions: only their absence or presence can change the entire sentence completely. For example, there is a certain word order in English or German sentences. These languages have a direct word order to make affirmative or negative sentence, and a reverse word order to create an interrogative one. Everything is different in Russian. Of course, there must be a question mark (for example in interrogative sentences) both in Russian and English. But in English or German the aim of the statement is reflected in the reverse words order, which is not the case in Russian. The Russian language "allows for greater freedom of placement, mutual arrangement of words, phrases, whole utterances and their structural and semantic parts" [5, c. 26].

Thus, the use of the factor analysis method allowed us to distinguish 7 types of texts in which the strategies of using punctuation marks by scriptwriters are manifested. The method also made it possible to identify the attitude of the scripters to the corpus of punctuation marks and analyze their strategies for dividing the text.

So, we can divide all texts of our sample into two large groups according to the type of scriptwriters writing. The first group includes authors whose texts are characterized by the normative use of punctuation marks. Creators of the graffiti belonging to the second group either ignore punctuation marks at all, or use their own rules for dividing the text.

Библиографический список

1. Шварцкопф Б.С. *Современная русская пунктуация: система и ее функционирование*. Москва: Наука, 1988.
2. Шапиро А.Б. *Современный русский язык: пунктуация*. Москва: URSS, 2006.
3. Белоусов К.И., Блазнова Н.Н. *Введение в экспериментальную лингвистику:* учебное пособие. Москва: Флинта, 2005.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. *Основы психолингвистики*. Москва: Лабиринт, 2001.
5. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*. Москва: Высшая школа, 1988.

References

1. Shvarckopf B.S. *Sovremennaya russkaya punktuaciya: sistema i ee funkcionirovanie*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Shapiro A.B. *Sovremennyj russkij yazyk: punktuaciya*. Moskva: URSS, 2006.
3. Belousov K.I., Blaznova N.N. *Vvedenie v `eksperimental'nuyu lingvistiku:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2005.
4. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Labirint, 2001.
5. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 811.111'37+659 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-572-574

***Zadorozhnaia Yu.V.**, postgraduate, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),*
E-mail: YuliaZ7247@yandex.ru

COMBINATORIAL POTENTIAL OF SPEECH ACTS IN THE REALIZATION OF THE AIDA MODEL IN ENGLISH COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS. The article studies a problem of speech influence on the target audience of English commercial advertisement. The article reflects the implementation of the AIDA model. This model is a universal text marketing model that maximizes the influence on the behavioral response of the consumer. The name of the model is derived from the first letters of the words denoting the sequence of the influence of advertisement on the consumer's personality: Attention → Interest → Desire → Action. The article shows the variability of combinations of speech acts in the realization of this model. Considerable attention is paid to realization of individual elements of this model. It is revealed that individual elements of this model can be realized by various speech acts. The element A (Attention) is realized by representatives, expressives, directives, interrogatives, and commissives. The element I (Interest) is realized by representatives, interrogatives, commissives, and directives. The element D (Desire) is realized by representatives, commissives, and directives. The element A (Action) is realized by directives, commissives, and representatives.

Key words: **pragmatic, speech act theory, speech act, speech influence, advertisement, AIDA.**

***Ю.В. Задорожная**, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*
E-mail: YuliaZ7247@yandex.ru

КОМБИНАТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ AIDA В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ

Статья посвящена проблеме речевого воздействия на целевую аудиторию англоязычной коммерческой рекламы. Прагматический аспект рекламы является весьма актуальным направлением изучения данного феномена. При создании рекламного текста осуществляется стратегическое планирование коммуникации, включающее набор и последовательность коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью AIDA. В статье рассматривается реализация модели AIDA, название которой образовано от первых букв слов, обозначающих последовательность воздействия рекламы на личность потребителя: Attention → Interest → Desire → Action. Показана вариативность сочетаний речевых актов в реализации данной модели. Значительное внимание уделяется реализации отдельных элементов данной модели. Выявлено, что отдельные элементы данной модели, соответствующие определенным этапам потребительского поведения, могут быть реализованы различными речевыми актами.

Ключевые слова: **прагматический, теория речевых актов, речевой акт, речевое воздействие, реклама, AIDA.**

Несмотря на то, что по проблеме речевого воздействия проведено немало исследований, интерес со стороны лингвистов к текстам, призванным направлять сознание адресата на совершение им определенных действий, не ослабевает. К таким текстам относят и рекламные, являющиеся неотъемлемой частью изучения различных аспектов рекламы. Прагматический аспект рекламы является весьма актуальным направлением изучения данного феномена.

При создании рекламного текста осуществляется стратегическое планирование коммуникации, включающее набор и последовательность коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью скрытого управления при презентации товара в маркетинге, рекламе, при продажах – AIDA.

Рассмотрение текста рекламы как связной последовательности речевых актов делает возможным исследование реализации модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы с позиции теории речевых актов.

Целью статьи является рассмотрение прагматического аспекта рекламы и выявление комбинаторного потенциала речевых актов в реализации модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы.

Новизной исследования является установление комбинаторного потенциала речевых актов в реализации модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы.

Определение рекламы как целенаправленного информативного воздействия неличного характера на потребителя для продвижения товаров на рынке сбыта [1], как формы коммуникации, которая пытается перевести качество товаров, услуг, а также идеи на язык нужд и запросов потребителя [2], позволяет выявить основные свойства рекламного текста, включающие его ярко выраженную прагматическую направленность, определенный характер информации и способ ее подачи, а также цель рекламодателя и средства достижения этой цели.

Основная цель, которой подчинен весь процесс создания рекламного текста, – оказать речевое воздействие на адресата-потребителя. Однако цель коммерческой рекламы известна адресату, поэтому, рассматривая речевое воздействие в рекламном коммуникативном событии, нельзя утверждать, что это воздействие от адресата полностью скрыто. К этой цели адресат в большинстве случаев относится негативно и предвзято.

Рекламный текст направлен на достижение определенного перлокутивного эффекта. Положительным перлокутивным эффектом в рекламной коммуникации является изменение отношения адресата к рекламируемому товару / услуге в сторону позитивного, а также необходимые рекламодателю действия адресата, который купит рекламируемый товар или воспользуется рекламируемой услугой.

Для достижения положительного перлокутивного эффекта создатель рекламного текста осуществляет стратегическое планирование коммуникации, которое включает набор и последовательность коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью скрытого управления при презентации товара в маркетинге, рекламе, при продажах – AIDA: Attention (привлечь внимание), Interest (вызвать интерес), Desire (вызвать желание получить что-либо), Action (побудить к действию) [3]. Данная модель является универсальной моделью текстового маркетинга, максимально воздействующей на поведенческую реакцию потребителя.

Рассмотрение текста рекламы как связной последовательности речевых актов позволяет исследовать реализацию модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы с позиции теории речевых актов (Остин Дж., 1986; Серль Дж. Р., 1986).

Реализация модели AIDA происходит посредством различных комбинаций речевых актов. Так, реализация модели AIDA может быть представлена комбинацией экспрессива, репрезентативов и директивов. Например:

(1) *1)* ***The best testimonial from 25 million users:*** *2)* ***They barely realize they use us!***

3) With more than 25 million loyal users worldwide, Grisoft is the best choice for people and companies seeking maximum virus protection. 4) With its easy and intuitive interface, Grisoft AVG Anti-Virus software doesn't bog down system resources; 5) instead, it works quickly and seamlessly. 6) Our singular focus on your protection lets YOU work – not worry. 7) Our new product, AVG Anti-Virus plus Firewall, offers the best protection of your privacy against hackers. 8) Stop worrying 9) and start downloading your ***FREE 30-DAY TRIAL...*** [4, с. 112].

Рекламный текст содержит набор коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью AIDA. В анализируемом тексте модель описывает последовательность событий, которые ведут к принятию решения о приобретении программы AVG Anti-Virus plus Firewall: внимание → интерес → желание → действие.

Текст рекламы представляет собой связную последовательность следующих речевых актов:

PA_1(Р) ® PA_2(Э) ® PA_3(Р) ® PA_4(Р) ® PA_5(Р) ® PA_6(К) ® PA_7(К) ® PA_8(Д) ® PA_9(Д),

где PA_2(Э) – экспрессив, PA_1(Р), PA_3(Р), PA_4(Р), PA_5(Р) – репрезентативы, PA_6(К), PA_7(К) – комиссивы, PA_8(Д), PA_9(Д) – директивы.

Таким образом, комбинация речевых актов представлена следующим образом: репрезентатив + экспрессив + серия репрезентативов (3) + серия комиссивов (2) + серия директивов (2).

Реализация модели AIDA, обеспечивающей эффективность рекламного сообщения, представлена следующим образом:

A (Attention) – реализуется посредством PA_1(Р) и PA_2(Э), которые выполняют задачу привлечения внимания к рекламному сообщению. Внимание привлекается лучшими отзывами от 25 миллионов пользователей *(The best testimonial from 25 million users: They barely realize they use us!)*.

I (Interest) – реализуется посредством PA_3 (Р), вызывая интерес актуальностью информации, фокусируясь на удовлетворении актуальных потребностей определенной группы потенциальных покупателей *(…,Grisoft is the best choice for people and companies seeking maximum virus protection)*.

D (Desire) – реализуется PA_3(Р), PA_4(Р), PA_5(Р), PA_6(К) и PA_7(К), вызывая желание приобрести предлагаемую программу посредством информирования о ее характеристиках и свойствах, подчеркивания выгод, обещания положительных результатов *(…,Grisoft is the best choice for people and companies seeking maximum virus protection. With its easy and intuitive interface, Grisoft AVG Anti-Virus software doesn't bog down system resources; instead, it works quickly and seamlessly. Our singular focus on your protection lets YOU work – not worry. Our new product, AVG Anti-Virus plus Firewall, offers the best protection of your privacy against hackers)*.

A (Action) – реализуется посредством PA_8(Д), PA_9(Д), которые указывают на необходимость совершить требуемые действия – перестать беспокоиться и скачать бесплатную 30-дневную пробную версию *(Stop worrying and start downloading your FREE 30-DAY TRIAL...)*.

В рассматриваемом тексте рекламы реализация как элемента I (Interest), так и элемента D (Desire) происходит посредством PA_3(Р). Доминирующим элементом является I (Interest). Элемент D (Desire) дополняет его.

Разновидность реализации модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы представляют комбинации речевых актов, включающие директивы в заголовке рекламного текста. Например:

(2) *1)* ***Now tax time is relax time.*** *2)* ***Get money back*** *3)* ***and enjoy the freedom to relax.***

4) That feeling you're experiencing? 5) It's called relaxation. 6) You get it knowing your taxes are done right and your personal information is secure with Norton Internet Security™ 2006 from Symantec. 7) The company that protects over 370 million computers or email accounts worldwide. 8) ***Get $40 back when you buy Norton Internet Security with your tax software.*** *9) With relentless computer protection, you're free to be yourself* [5, с. 20].

Рекламный текст содержит набор коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью AIDA. В анализируемом тексте модель содержит последовательность событий, которые ведут к принятию решения о покупке программы Norton Internet Security: внимание → интерес → желание → действие.

PA_1(Р) ® PA_2(Д) ® PA_3(Д) ® PA_4(И) ® PA_5(Р) ® PA_6(К) ® PA_7(Р) ® PA_8(Д) ® PA_9(Р),

где PA_1(Р), PA_5(Р), PA_7(Р), PA_9(Р) – репрезентативы, PA_2(Д), PA_3(Д), PA_8(Д) – директивы, PA_4(И) – интеррогатив, PA_6(К) – комиссив.

Таким образом, комбинация речевых актов представлена следующим образом: репрезентатив + серия директивов (2) + интеррогатив + репрезентатив + комиссив + репрезентатив + директив + репрезентатив.

Реализация модели AIDA представлена следующим образом:

A (Attention) – реализуется посредством PA_1 (Р), PA_2 (Д), PA_3 (Д), привлекая внимание к рекламному сообщению актуальностью информации, получением материальной выгоды и положительных эмоций, обращением к актуальным потребностям человека *(Now tax time is relax time. Get money back and enjoy the freedom to relax)*.

I (Interest) – реализуется посредством PA_2(Д), PA_3(Д), PA_4(И) и PA_5(Р), вызывая интерес обращением к актуальным потребностям человека, воздействуя на эмоциональную сферу личности *(Now tax time is relax time. Get money back and enjoy the freedom to relax. That feeling you're experiencing? It's called relaxation)*.

D (Desire) – реализуется PA_6 (К), PA_7 (Р), вызывая желание приобрести предлагаемый продукт посредством информирования о его свойствах, обещания положительных результатов *(You get it knowing your taxes are done right and your personal information is secure with Norton Internet Security™ 2006 from Symantec. The company that protects over 370 million computers or email accounts worldwide)*.

A (Action) – реализуется посредством PA_2(Д), PA_3(Д), PA_8(Д), которые указывают на необходимость совершить требуемые действия, а также PA_9(Р), который воздействует на эмоциональную сферу личности, косвенно побуждая к действию *(Get money back and enjoy the freedom to relax; Get $40 back when you buy Norton Internet Security with your tax software. With relentless computer protection, you're free to be yourself)*.

В данном рекламном тексте реализация как элемента A (Attention), так и элементов I (Interest) и A (Action) происходит посредством PA_2(Д) и PA_3(Д). Доминирующими элементами являются A (Attention) и I (Interest). Элемент A (Action) дополняет их. В реализации элемента A (Action) доминирующим является PA_8(Д).

Реализация модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы возможна с помощью комбинаций, включающих преимущественно директивные речевые акты. Например:

(3) 1) FIT EVERYTHING IN.

2) See spreadsheets, proposals and images live happily together in one compact file. 3) Control who can view, edit, copy or print it. 4) And get everyone on the same page. 5) Acrobat 7.0. 6) See how much more your team can do with a free trial at adobe.com/worktogetherbetter. 7) Better by Adobe™ [6, с. 16].

Рекламный текст содержит набор коммуникативно-стратегических действий, описываемых моделью AIDA. В анализируемом тексте модель описывает последовательность событий, которые ведут к принятию решения о приобретении программы Acrobat 7.0. – внимание → интерес → желание → действие.

Текст рекламы представляет собой связную последовательность следующих речевых актов:

PA_1 (Д) ® PA_2 (Д) ® PA_3 (Д) ® PA_4 (Д) ® PA_5 (Р) ® PA_6 (Д) ® PA_7 (Р),

где PA_1 (Д), PA_2 (Д), PA_3 (Д), PA_4 (Д), PA_6 (Д) – директивы, PA_5 (Р), PA_7 (Р) – репрезентативы.

Таким образом, комбинация речевых актов представлена следующим образом: серия директивов (4) + репрезентатив + директив + репрезентатив.

Реализация модели AIDA представлена следующим образом:

A (Attention) – реализуется посредством PA_1(Д), выполняя задачу привлечения внимания к рекламному сообщению (*FIT EVERYTHING IN*).

I (Interest) – реализуется посредством PA_2 (Д), PA_3 (Д), PA_4 (Д), вызывая интерес посредством информирования о свойствах программы через побуждение к действию *(See spreadsheets, proposals and images live happily together in one compact file. Control who can view, edit, copy or print it. And get everyone on the same page)*.

D (Desire) – реализуется посредством PA_2 (Д), PA_3 (Д), PA_4 (Д), PA_5 (Р), вызывая желание приобрести предлагаемую программу, информируя о ее свойствах посредством побуждения к действию *(See spreadsheets, proposals and images live happily together in one compact file. Control who can view, edit, copy or print it. And get everyone on the same page. Acrobat 7.0.)*.

A (Action) – реализуется посредством PA_1(Д), PA_2(Д), PA_3(Д), PA_4(Д), PA_6(Д), которые указывают на необходимость совершить требуемые действия, а также PA_7(Р), который информирует о качестве продукта, косвенно побуждая к действию *(Control who can view, edit, copy or print it. And get everyone on the same page. Acrobat 7.0. See how much more your team can do with a free trial at adobe.com/worktogetherbetter. Better by Adobe™)*.

В рассматриваемом тексте рекламы как реализация элемента A (Attention), так и реализация элемента A (Action) происходит посредством PA_1(Д). Доминирующим элементом является A (Attention). Элемент A (Action) дополняет его. Элементы I (Interest), D (Desire) и A (Action) реализуются PA_2 (Д), PA_3 (Д), PA_4 (Д). Доминирующими элементами являются I (Interest) и (Desire). Элемент A (Action) дополняет их. В реализации элемента A (Action) доминирующим является PA_6(Д).

В результате исследования выявлены различные комбинации речевых актов, участвующих в реализации модели AIDA в англоязычных текстах коммерческой рекламы. Реализация элемента A (Attention) представлена, как правило, репрезентативами, экспрессивами, директивами, интеррогативами, комиссивами. Реализация элемента I (Interest) представлена репрезентативами, интеррогативами, комиссивами, директивами. Элемент D (Desire) реализуется репрезентативами, комиссивами, директивами. Реализация элемента A (Action) происходит посредством директивов, комиссивов и репрезентативов.

В результате исследования также выявлена условность границ между этапами реализации данной модели, вследствие чего ее элементы могут быть представлены одними и теми же речевыми актами. Отдельные речевые акты характеризуются полифункциональностью, то есть в них реализуется не только доминирующий перлокутивный элемент, но и дополнительные элементы.

Библиографический список

1. Жильцова О.Н., Синяева И.М., Жильцов Д.А. *Рекламная деятельность:* учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
2. Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл К. *Реклама: теория и практика*. Перевод с английского. Москва: «Прогресс», 1989..
3. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
4. *PC MAGAZINE*. 2006; February 21, с. 112.
5. *PC MAGAZINE*. February 21, 2006, с. 20
6. *PC MAGAZINE*. 2006; February 21, с. 16.

References

1. Zhil'cova O.N., Sinyaeva I.M., Zhil'cov D.A. *Reklamnaya deyatel'nost':* uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
2. S`endidzh Ch., Frajburger V., Rotcoll K. *Reklama: teoriya i praktika*. Perevod s anglijskogo. Moskva: "Progress", 1989..
3. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
4. *PC MAGAZINE*. 2006; February 21, s. 112.
5. *PC MAGAZINE*. February 21, 2006, s. 20
6. *PC MAGAZINE*. 2006; February 21, s. 16.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-574-577

Postoenko I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ipostoenko@mail.ru*

Grigorieva S.Yu., *student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: madygirl@hotmail.com*

COMPARISON OF THE PROCESS OF BORROWING ENGLISH WORDS INTO RUSSIAN AND CHINESE. The article considers the process of borrowing, which is an integral part of the development of every modern language. Currently, the main stream of borrowings comes from the English language. But the process of borrowing and entering Anglicisms dramatically differs depending on the specific language. This is especially evident when comparing the methods of transmission and adaptation of English words in Russian and Chinese languages, since these languages belong to different language families, which is reflected in their structure: phonetics, vocabulary, grammar. The authors also reveal historical and social reasons that impact on the process of borrowing English words into Russian and Chinese. The analysis is based on the specific examples from the Internet.

Key words: **loanword, methods of borrowing, contrastive analysis, Chinese, Russian, hieroglyph, transliteration, transcription, calque, selecting an analog.**

И.А. Постоенко*, канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: ipostoenko@mail.ru*

С.Ю. Григорьева, *студентка, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: madygirl@hotmail.com*

СРАВНЕНИЕ ПРОЦЕССА ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена процессу заимствования, который является неотъемлемой частью развития каждого современного языка. В настоящее время основной поток заимствований идёт из английского языка. Но процесс заимствования и вхождения англицизмов кардинально различается в зависимости от конкретного языка. Это особенно видно при сравнении способов передачи и адаптации английских слов в русском и китайском языках, так как данные языки принадлежат различным языковым семьям, что отражено в их структуре: фонетике, лексике, грамматике. Авторы также раскрывают историко-социальные причины, которые влияют на процесс заимствования в исследуемых языках. В статье сравнивается и анализируется процесс заимствования английских слов на конкретных примерах из современного китайского и русского языков.

Ключевые слова: **заимствованные слова, способы заимствования, русский язык, китайский язык, сравнительный анализ, калькирование, транслитерация, транскрипция, подбор аналога.**

Современный мир не стоит на месте, и язык как устный, так и письменный развивается сообразно изменениям, происходящим в обществе. Все чаще и чаще в речи носителей китайского и русского языков можно услышать заимствованную из английского языка лексику. В лингвистику вошел термин «англицизм», обозначающий слово, которое заимствуется конкретным языком из английского языка в процессе взаимодействия.

В 21 веке сложно представить повседневную речь русского или китайца без англицизмов, так как английский занял место международного языка. Более 1,5 миллиардов человек по всему миру владеют им в качестве иностранного языка, а для 375 миллионов этот язык является родным [1].

Для понимания анализируемой проблемы, остановимся на историческом аспекте появления англицизмов в русском и китайском языках.

В конце 18 в. появились первые систематические заимствования, которые проникли в русский язык из английского. Это было связано с расширением деловых, чаще всего торговых, контактов между Россией и странами Европы, в том числе и Великобританией. Но наибольшее количество англицизмов поступило в русский язык на рубеже 20 – 21 веков, и этот процесс стал лавинообразным. Причины проникновения английских слов в лексику русского языка разнообразны.

Во-первых, отсутствие лексического аналога в русском языке, который обозначает какое-либо, скорее всего, новое понятие. Количество таких слов составляет около 15% всех англицизмов, и они уже стали неотъемлемой частью словаря современного россиянина [2]. Например, слово блогер закрепилось в русском языке с появлением социальной сети «Инстаграм» в 10-х годах 21 века. Способ заимствования – транслитерация. Данное слово легко вошло в русский язык, подчинившись правилам и нормам языка. Еще идут споры о том, писать ли данное слово с удвоенной согласной в корне слова или нет. Однако стоит обратить внимание, что использование в корне слова удвоенного согласного перед суффиксами *-ер* и *-инг* – это чуждое русской письменной речи явление. Тенденция такова, что в процессе осваивания в русском языке заимствованные слова часто теряют вторую согласную.

Во-вторых, отметим появление заимствованного слова как синонима уже к имеющемуся в языке. Нередки ситуации, когда англицизм более употребляем, чем русское слово из-за более точной передачи смысла понятия. Например, исконно русское слово *домогательство* и заимствованный англицизм *харассмент* являются синонимами. Однако тенденция такова, что заимствованное слово более активно используется в современном русском языке, так как имеет более сложное значение, чем *настойчиво приставать*. Харассмент – это грубое нарушение личностного пространства и несоблюдение поведенческих норм и правил, что выражается в приставании, унижении, предвзятости. Чаще всего такие явления происходят в рабочей обстановке. Слово *харассмент* определяет более точно данный тип отношений. Заимствовано способом транскрибирования, звуковой образ слова никак не изменился, пришел в русский язык путем точной передачи знаков одной письменности знаками другой письменности.

В-третьих, одной из важных причин употребления англицизмов, особенно в молодежной среде, является желание показать себя «крутым», «продвинутым». Ведь хорошее знание английского языка сегодня является престижным и, в некотором роде, обязательным. Большинство людей, и не только молодежь, стараются перемежать свою речь англицизмами, чтобы показать свою современность и соответствовать некоему уровню престижности. Рассмотрим модное словечко *crush*, которое с английского языка переводится как *быть влюбленным в кого-то* или *возлюбленный (ая)*. В русском и английском языках употребляется как глагол, так и как существительное. В английском языке слово *crush* как глагол в значении *крушить, разрушить* может видоизменяться соответственно грамматическим правилам английского языка, то есть изменяется по правилам видовременной формы глаголов, а в форме имени существительного остается неизменным, например, *to have crush on somebody – had crush on somebody*. В русском языке данное слово как глагол стало изменяться с помощью присоединения приставки, суффикса и окончания. У популярной интернет-исполнительницы Доры данное слово в песне звучит *вкрашилась*, а её подписчики называют певицу *крашиха*, в данном случае существительное изменилось с помощью суффикса и окончания. Если в английском языке данное слово имеет нейтральные оттенок и даже отсутствует показатель принадлежности к полу, в русском языке оно приобрело гендерную принадлежность и имеет более яркий оттенок, чем *влюбиться* – например, *втюриться* [3].

В-четвертых, несомненно использование и популярность социальных сетей. В 21 веке социальные сети имеют огромное влияние, новомодные слова из Интернета переходят в бытовую и официальную лексику. Очень много англоязычной лексики используется пользователями, которые продвигают мелкий бизнес в Интернете. В настоящее время вести бизнес в Интернете привлекательно и несложно. Чтобы товар лучше продавался, люди создают целые страницы в популярных социальных сетях, для этого теперь не нужен отдельный сайт. Это, безусловно, плюс, но, к сожалению, при этом наблюдается такое лингвистическое явление, как бездумное использование заимствований из английского языка, при этом не всегда соблюдаются правила и нормы произношения. Таким примером является англицизм *direct*. Русскоязычные пользователи Интернета произносят это слово как *директ* вместо *дайрект*, то есть транслитерируют это слово. Более адекватным способом передачи слова был бы способ транскрибирования. Такое произношение можно объяснить тем, что подобная форма имеется в русском языке в слове *директор*. Чаще всего данная лексема употребляется в словосочетаниях: *напишите в директ, ответить в директ.* Это уже устойчивое словосочетание, которое полностью заменило русскоязычный аналог *личное сообщение*. Даже названия социальной сети, где чаще всего размещаются информация о бизнесе (например, купля-продажа, аренда и прочие услуги), произносятся неверно. По правилам английского произношения следует говорить *Инстаграэм*, однако это слово также вошло в русский язык с помощью транслитерации [4].

Открытие и ведение собственного бизнеса в Интернете предоставляет новые, более широкие возможности. Товар или услугу, представленные на интернет-сайтах и в социальных сетях, смогут увидеть большое количество людей – потенциальных клиентов, что является основой более быстрого продвижения бизнеса, оборота капитала, увеличения прибыли. Появляется множество профессий, для которых не нужны офисные помещения, так как можно работать из дома в удобное для работника время. Это также очень удобно для людей с ограниченными физическими возможностями, дает им возможность активно участвовать в социальной и профессиональной деятельности.

Здесь также необходимо отметить, что в связи с растущей популярностью работы из дома, то есть дистанционно, стали появляться новые профессии или видоизменились уже существующие. Люди любого возраста с удовольствием переучиваются, приобретают новые навыки, чтобы потом предлагать свои услуги по продвижению блога и социальных сетях. Одним из примеров такой профессии является *СММ-менеджер* (просторечное название *СММщик*). Данное слово пришло в русский язык при передаче английской аббревиатуры транскрибированием: *SMM (Social Media Manager*), которая уже включает в себя слово *manager*, однако в русском языке для уточнения оно добавляется (таким образом, появляется тавтология при употреблении названия профессии).

Слово *тьютор* – это транскрибирование английского слова *tutor*. В русском языке имеется слово, которое обозначает данный вид профессии – *репетитор*. Данное слово пришло из латыни путем заимствования через польский язык и имеет более узкое значение в смысле *подтягивать кого-то в процессе учебы*, чаще всего оно относится к работе со школьниками или студентами. Слово *тьютор* является нейтральным, и его значение гораздо шире. *Тьютор* помогает в обучении в разных видах образовательной и профессиональной деятельности любых возрастных и социальных категорий людей.

В профессиональной речи психологов появились такие понятия, как *абьюз*, *абьюзер*, *токсичные отношения, токсичные люди* – эти термины тоже пришли из английского языка, для перевода первых двух слов использовался способ транскрибирования, последних двух – способ калькирования (*toxic relationship, toxic people*). Для этих слов также существуют аналоги в русском языке, но они обладают более эмоциональной коннотацией и имеют несколько значений, которые не передают значение используемого понятия в психологии: *abuse – злоупотреблять, оскорблять, ругать; abuser – обидчик; toxic – ядовитый, вредный, токсичный в плане химического состава.* У заимствованных слов появилось новое значение, отличное от словарного: *абьюзер* – этот тот, кто совершает моральное насилие. Указанное слово полностью подчинилось правилам русского языка, в том числе правилам словообразования: появился новый глагол – *абьюзить*. Людей, которые отравляют жизнь другим людям, стали называться *токсики*, что также показывает процесс вхождения заимствованного слова в разговорный язык и его подчинения правилам языка заимствования.

Таким образом, появление большого количества заимствований-англицизмов в русском языке прежде всего связано с возрастающим влиянием социальных сетей на жизнь, работу, отношения в современном российском обществе.

Причины появления англицизмов в китайском языке являются теми же, что и в русском языке, но в русский языке процесс проникновения и адаптации англицизмов происходит проще и быстрее, чем в китайском. Это связано не только с тем, что английский и китайский языки принадлежат к различным языковым семьям и, следовательно, имеют кардинальные различия в самой структуре языка, в частности в морфологии и словообразовании, но и также с последовательностью исторических процессов.

Первый контакт Китая с Великобританией произошел с установлением торговых отношений между двумя странами на уровне купцов и предпринимателей. Первые школы для преподавания английского языка были открыты миссионерами в Макао в 17 веке, но отношения между китайцами и британцами всегда были непростые. Решение об изгнании всех европейцев и закрытии границ было принято правителями династии Цин в 1757 году в ответ на оккупацию Бенгалии английской армией. Все китайские порты были закрыты для иностранных судов, кроме Гуанчжоу [5]. Китайцам было запрещено строить большие корабли, способные ходить по морю, что привело к уничтожению ранее установленных внешнеполитических и торговых связей. И только в 19 веке в Китае произошли социально-политические перемены – сменилась действующая власть и правящий режим. Возобновились политические и торговые контакты с иностранными государствами. Именно это послужило толчком к популяризации английского языка в Китае. В начале 20 века с установлением коммунистического режима и образованием Китайской Народной Республики наиболее популярным для изучения стал русский язык, так как Советский Союз стал основным партнером нового китайского государства. В 1960-х годах вследствие разрыва отношений с СССР русский язык стал терять свою популярность, а английский язык, напротив, стал частью системы образования. Однако во время Культурной революции изучение английского языка опять подверглось осуждению и запрещению. И только в 1972 году после посещения КНР президентом США Ричардом Никсоном изучение английского языка вновь было разрешено. Но вплоть до окончания Культурной революции в 1976 году единственными учебниками по английскому языку были переведенные произведения Великого кормчего Мао Цзэдуна [6].

В 1979 году Дэн Сяопин объявил политику открытых дверей, установились дружественные стабильные дипломатические отношения между США и КНР. С этого момента начала расти популярность английского и других иностранных языков. Английский язык стал набирать рейтинг быстрыми темпами в период с конца 1970-х по 1990-е годы, особенно в областях, связанных с торговлей и туризмом [7].

В первое десятилетие 21 века в Китае произошел резкий скачок в экономике, что повысило благосостояние народа, и позволило китайцам больше путешествовать по всему миру. Это также послужило толчком для массового изучения английского языка.

Все эти исторические процессы повлияли на появление и рост заимствований из английского языка в китайский. Следует подчеркнуть, что заимствования в китайском языке проходят сложный путь адаптации, на который влияют не только специфика китайского языка, но и также экономические, политические и культурные изменения, происходящие в жизни китайского народа.

Существуют лингвистические ограничения для появления заимствованных слов из иностранных языков, в частности английского. Во-первых, слово не должно быть слишком сложным по морфемному составу. Во-вторых, при передаче заимствованного слова в письменном виде желательно не использовать редкие иероглифы и следует употреблять иероглифы только с позитивным значением. Таким образом, заимствованные слова чаще всего состоят из трех и более иероглифов, и из-за этого они являются сложными для запоминания.

Еще одним барьером для проникновения заимствований в китайский язык является проект «Золотой щит», который является своеобразным фильтром и дозировано пропускает информацию извне в китайский Интернет. «Золотой щит» – это неофициальное название системы обеспечения безопасности, управления трафиком, информирования о правонарушениях, контроля выхода и входа, и т.д. Полное официальное название системы фильтрации содержимого китайского Интернета – *Great Firewall of China (Великий китайский файрвол,* игра слов: *Great Wall of China – Великая китайская стена)*. Данная система была разработана в 1998 году и полностью введена в эксплуатацию в 2003 году.

Однако указанные выше ограничения не могут воспрепятствовать полностью проникновению заимствований, особенно англицизмов, в китайский язык.

Рассмотрим примеры заимствования англицизмов в китайский язык [7]. Самой популярной калькой из английского языка является название компании *Apple*. В китайском языке существует два варианта, и оба являются употребительными: *Apple* 手机 *shǒu jī (яблоко); Apple* 苹果手机 *píng guǒ shǒu jī (Телефон «Яблоко»)*. Второй вариант является более распространенным, так как адаптирован полностью под китайский язык и менталитет народа.

В связи с тем, что транслитерация в китайском языке невозможна, так как этот способ перевода возможен лишь при наличии букв и алфавита, а в китайском языке есть только иероглифическая письменность, при заимствованиях чаще всего используется транскрибирование. Примером транскрибирования является название сети американских кофеен *Starbucks* – 星巴克 *Xīngbākè*. Название сети ресторанов быстрого питания *KFC* и *McDonalds* также транскрибированы – 肯德基 *Kěndéjī* (название американского штата Кентукки) и 麦当劳 – *Màidāngláo* (в некотором контексте может быть синонимом слова «закуска»). Однако у *McDonalds* есть и другое название – 金拱门 – *jīngǒngmén (Золотые ворота)*.

Иностранные социальные сети запрещены в Китае, но это не мешает китайским пользователям вести свои блоги или «*стримить*» в Интернете. Английское слово *stream* пришло в китайский язык путем подбора аналога – 直播 *zhíbō – вести трансляцию, прямой эфир*. Слово *блогер* тоже раньше не существовало в китайском языке, поэтому для его передачи пришлось соединить два слова – 网志 *wǎngzhì – блог* и 作者 *zuòzhě – автор*. В итоге получилось 网志作者 *wǎngzhì zuòzhě – блогер*. С открытием европейских и американских ресторанов и кафе в Китай попали и новые продукты: *гамбургер* – 汉堡 *hànbǎo, картошка фри* – 薯条 *shǔtiáo (палочки картошки), пицца* – 披萨 *pīsà, наггетсы* – 炸鸡 *zhájī (жареная курица)*. Это все примеры аналогов, в китайском языке были подобраны иероглифы, созвучные и несложные, которые не являются редко употребляемыми, а также передают основный смысл слова. Если говорить о профессионализмах, которые в китайский язык пришли из английского, то их тоже немало, но не все из них активно приживаются как в повседневной речи, так и в Интернете из-за цензуры. Говоря о цензуре, следует помнить о том, что помимо «Золотого щита» ещё существует цензура в сфере общественной жизни, которой подвергается любая поступающая извне информация.

Как известно, в стране действует заказная «армия блогеров», работой которых является рождение положительных реакций, комментариев, текстов о государственной политике китайского руководства в социальных сетях, таких как чаты, блоги, форумы и т.д. Существуют также интернет-страницы, которыми управляют организации, находящиеся под запретом в Китайской Народной Республике. В основном они занимаются критикой существующего строя. К запрещенным относятся также новостные и просто сайты, имеющие отношения к правительству, средствам массовой информации Тайваня. Такая же политика запрещения проводится ко всему, что имеет отношение к Далай-ламе, международному движению за независимость Тибета и многое другое.

Под постоянным запретом (*баном*) находятся ресурсы, принадлежащие к запрещенным в КНР организациям, критикующим китайские власти новостные ресурсы, сайты, относящиеся к тайваньскому правительству, средствам массовой информации Тайваня, сайты, которые китайские регуляторы рассматривают как непристойные или порнографические, веб-сайты, связанные с Далай-ламой или международным движением за независимость Тибета и прочее. Всего в настоящее время заблокировано около 1,3 млн сайтов [8].

К примеру, если вы в социальной сети *Weibo*, которая является аналогом американского *Твиттера*, заходите найти что-то по запросу *газлайтинг*, то ваша страничка может быть удалена за нарушение правил использования приложения. Термин *газлайтинг* употребляется в психологии и обозначает форму психологического насилия и социального паразитизма, которые направлены на то, чтобы создать для собеседника или партнера атмосферу мучений и страданий, а также сомнений в собственной полноценности, адекватности посредством запугивания, необоснованных обвинений и т.д. Такие манипуляции производятся для того, чтобы внушить человеку, что он не соответствует нормальности либо имеет какие-то дефекты.

Изначально данного термина не существовало в китайском языке, при его передаче используются иероглифы, которые напрямую передают смысл термина, то есть используется способ калькирования: 煤气灯效应 méiqìdēng xiàoyìng *(газовый фонарь)*. Иероглифы не имеют негативную окраску, что очень примечательно для термина с негативным оттенком.

На сайте знакомств 探探 можно получить пожизненный запрет *(бан)* за употребление термином *моббинг. Mob* можно перевести как *агрессивная группа, толпа, шайка. банда*, а *моббингом* является форма психологического насилия в виде травли сотрудника в коллективе, как правило, с целью его последующего увольнения. В китайской культуре непринято употреблять данное слово, так как в основе рабочих отношений лежит жесткая иерархия, где начальник – главный, а значит, он всегда прав. В китайском языке данный термин переводится следующим образом 集体欺凌 jítǐ qīlíng *(оскорбляющая группа)*, где 欺凌 – *оскорбление, унижение*, именно эти иероглифы придают негативную окраску этому термину. Окончание *-ing* указывает на иностранное происхождение слова – прямое заимствование из английского языка.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что современные китайский и русский языки имеют достаточно большой пласт заимствований из английского языка, и процесс заимствования англицизмов продолжает расти. Однако следует отметить, что пути перевода и адаптации заимствований в исследуемых языках различны.

В русском языке, генетически являющимся родственным английскому языку по принадлежности к одной языковой группе и одному морфологическому типу языка, заимствованные слова чаще всего транслитерируются, что позволяет говорить о наличии схожих систем алфавита. Кроме того, заимствованные слова подчиняются законам словообразования, а также правилам падежных и других изменений, действующих в русском языке. Заимствованные слова в русском языке приобретают приставки, суффиксы, окончания, появляется гендерная принадлежность, а также дополнительные коннотации.

Заимствования в китайский язык транскрибируются, но этот процесс является сложным, так как должны выполняться обязательные условия соответствия нового заимствованного слова требованиям не только фонетики и грамматики китайского языка, но и подбору иероглифов, значение которых должно соответствовать смыслу заимствованного слова путем подбора аналога или калькирования в китайском языке. Синтез звучания и смысла в иероглифическом оформлении чаще всего и является адаптацией заимствованного слова при его вхождении в китайский язык.

Таким образом, каждый конкретный язык, в данном случае русский и китайский языки, имеет собственные способы вхождения и адаптации заимствованных слов, что зависит от множества лингвистических и экстралингвистических факторов.

Библиографический список

1. *Сколько людей учат английский по всему миру?* Available at: https://lingua-airlines.ru/articles/skolko-lyudej-uchat-anglijskij-po-vsemu-miru/
2. Максимова С.В. Англицизмы в современном русском языке. *Молодой ученый.* 2019; Выпуск 4 (242): 440 – 442. Available at: https://moluch.ru/archive/242/55871/
3. Буркова С.С. Англицизмы в современном русском интернет-языке. *Актуальные проблемы филологии:* материалы III Международной научной конференции. Казань, 2018: 11 – 13. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/301/14116/
4. Лисицына С.Г. Заимствование англицизмов в русском языке. *Молодой ученый.* 2014; Выпуск 1 (60): 674 – 675. Available at: https://moluch.ru/archive/60/8712/
5. *Начало торговли с Европой*. Available at: https://culture.wikireading.ru/28883
6. *Английское образование в Китае*. Available at: https://ru.qaz.wiki/wiki/English_education_in_China
7. *БКРС*. Available at: https://bkrs.info
8. *Интернет-портал о Китае*. Available at: http://www.thedarksmile.com/blog/western-brandnames-in-china

References

1. *Skol'ko lyudej uchat anglijskij po vsemu miru?* Available at: https://lingua-airlines.ru/articles/skolko-lyudej-uchat-anglijskij-po-vsemu-miru/
2. Maksimova S.V. Anglicizmy v sovremennom russkom yazyke. *Molodoj uchenyj.* 2019; Vypusk 4 (242): 440 – 442. Available at: https://moluch.ru/archive/242/55871/
3. Burkova S.S. Anglicizmy v sovremennom russkom internet-yazyke. *Aktual'nye problemy filologii:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan', 2018: 11 – 13. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/301/14116/
4. Lisicyna S.G. Zaimstvovanie anglicizmov v russkom yazyke. *Molodoj uchenyj.* 2014; Vypusk 1 (60): 674 – 675. Available at: https://moluch.ru/archive/60/8712/
5. *Nachalo torgovli s Evropoj*. Available at: https://culture.wikireading.ru/28883
6. *Anglijskoe obrazovanie v Kitae*. Available at: https://ru.qaz.wiki/wiki/English_education_in_China
7. *BKRS*. Available at: https://bkrs.info
8. *Internet-portal o Kitae*. Available at: http://www.thedarksmile.com/blog/western-brandnames-in-china

Статья поступила в редакцию 21.05.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-577-579

Zhang Li, *postgraduate, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China), E-mail: zhangliliya1991@mail.ru*

THE LYRICISM OF NARRATIVE PERSPECTIVE IN YU. KAZAKOV'S PROSE. Yuri Kazakov can be called a decisive driving force in Russian lyrical prose. This "poet and painter in prose" played an important role in the history of Soviet literature of the XX century. The peculiarity of the writer's work is associated with the sincerity inherent in his author's pen, excellent command of the language, picturesque descriptions of nature and the presence of a high lyrical poetic taste. The article describes the point of view in the prose of the writer. Lyricism is considered as a noticeable feature of the author's work. Point of view is a key term in the theory of narratology, the choice of point of view shows the emotional position of the author. The article uses the point of view of recollection, children and animals, to analyze the lyricism of the point of view.

Key words: **Yu.P. Kazakov, prose, point of view, lyricism.**

Чжан Ли, *аспирант, Пекинский университет иностранных языков, г. Пекин, E-mail: zhangliliya1991@mail.ru*

ЛИРИЧНОСТЬ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В ПРОЗЕ Ю. КАЗАКОВА

Юрия Казакова по праву можно назвать решающей движущей силой в русской лирической прозе. Этот "поэт и живописец в прозе" сыграл важную роль в истории советской литературы XX века. Особенность творчества писателя связана с присущими его авторскому перу искренностью, прекрасным владением языком, живописными описаниями природы и наличием высокого лирического поэтического вкуса. В статье приводится описание точек зрения в прозе Ю. Казакова, рассматриваются лиричность как заметная особенность творчества автора. «Точка зрения» является ключевым термином в теории нарратологии, выбор точки зрения характеризует эмоциональную позицию автора.

Ключевые слова: **Ю.П. Казаков, проза, точка зрения, лиричность.**

В современном российском научном сообществе так называемое «казаковедение» в последние годы стало предметом пристального внимания и способствовало появлению горячих споров относительно творчества писателя, но такой выдающий писатель в китайском научном сообществе изучается недостаточно, о нем даже знают относительно мало.

Как известно, Ю. Казаков относится к писателям лирической прозы, поэтому лиричность – это самая важная особенность автора. В китайском и русском литературоведении имеется достаточно много исследований о лирических традициях, особенно в поэзии. Направление исследований о лирической прозе формируется в XX веке. Несмотря на то, что многие учёные и писатели пытаются ясно объяснить, что понимается под термином «лирическая проза», до настоящего времени он остается недостаточно изученным и не получившим научного обоснования. К примеру, Ю. Казаков так пишет об особенностях лирической прозы: «Чувствительность, глубокая и вместе с тем целомудренная, ностальгия по быстротекущему времени, музыкальность, свидетельствующая о высоком мастерстве, чудесное преображение обыденного, обостренное внимание к природе, тончайшее чувство меры и подтекста, дар холодного наблюдения и умение показать внутренний мир человека» [1, с. 118]. Из всего сказанного выше мы узнаем, что лирическая проза акцентирует внимание на музыкальности, природе и внутреннем мире человека и т.д. Тем не менее эти особенности также связаны с лиричности, однако именно их конкретная связь не упоминается, что и определило актуальность темы исследования этой статьи.

«Точка зрения» – это ключевой термин нарратологии. Точка зрения обычно раскрывает жизненную позицию, с которой субъект оценивает происходящие вокруг него события. В литературоведении существует множество разных подходов к пониманию термина. Отметим, что классификационное разделение точки зрения принадлежит Ж. Женетту, М. Баду, Б.А. Успенскому, В. Шмиду и т.д. Эти ученые рассматривают точку зрения как «образуемый внешними и внутренними факторами узел условий, влияющих на восприятие и передачу событий» [2, с. 67]. Исследования понятия «точка зрения» дали свои результаты, однако в них не учитываются отношения между лиричностью и точкой зрения автора.

В данной статье *объектом* исследования выступает лиричность точки зрения. *Задачей* данного исследования является изучить формирование классификации точки зрения и проследить ее связь с лиричностью в прозе Ю. Казакова. В качестве основы исследования была использована теория нарратологии.

Цель данного исследования – выявить и проанализировать лиричность точки зрения в прозе Ю. Казакова, субъективно интерпретировать функционирование точки зрения, овладеть соотношением между лиричностью и точкой зрения. Эта статья выделяет три категории точек зрения, включая точку зрения памяти, детей и животных.

Точка зрения памяти, отражающая горе и радость в мире

Память – это источник литературного творчества, она имеет сильную субъективную психологическую направленность. Это способ выращиваемого чувства писателя, показывающий сочетание внутреннего мира персонажей и

реального мира, открывающий особенности лиричности. Точка зрения памяти раскрывает нарратор под современным углом зрения, рассказывает о прошлых событиях, передает эмоционально-оценочное отношение к прошедшему. Автор рассматривает память как повествовательную точку зрения, которая помогает субъекту освободиться от ограничений объективного мира, свободно создавая поэтический художественный мир. Ю. Казаков отмечал: «Жить – значит вспоминать, жизнь – воспоминание. У нас впереди пустота, мы будто спиной туда идем, оборотив лицо назад, и все видим, вспоминая себя в прошлом» [3, с. 742]. Автор считает, что память на основе испытанной в прошлом эмоции становится общим жизненным опытом. Поэтому память имеет онтологический смысл, т.е. в ней восстанавливается прошлое, осознается текущий момент. Память как точка зрения – это путь, в котором персонаж может выражать эмоцию и с эстетического художественного ощущения мира. Автор вспоминает прошедшее время и рисует неясную картину в ощутимой обстановке, чтобы создать сильную лирическую атмосферу. Под пером Ю. Казакова память играет роль не только реминисценции, но и воссоздания, ее конечная цель – хорошо жить в реальном мире.

Раскрытие точки зрения обычно сочетается с глубоким эстетическим опытом, сильным душевным переживанием и жизненными глубинными познаниями. Эстетические и психологические основные элементы включаются в субъективное переживание, воображение, понимание, при этом эмоции выступают в качестве ключевого фактора эстетической психологии. Поэтому, в сущности, эстетический психологический опыт является эмоциональным миром эстетического субъекта. Эта особенность хорошо заметна в лирической прозе Ю. Казакова, например, в произведении «Во сне ты горько плакал» с помощью лирического монолога от первого лица, где «повествование от первого лица носит сильную субъективную лиричность» [4, с. 308]. Тем самым точка зрения памяти «обычно через нынешний взгляд рассматривает особенности прошедшего процесса» [5, с. 251]. В прозе точка зрения памяти нарратора «Я» состоит из трёх частей: первая часть – вспоминания о бывших друзьях. Вторая часть – воспоминания о детстве и родителях. Третья отражает ностальгию о сыне Алёши. Начинается рассказ словами: «Был один из тех летних тёплых дней…» [3, с. 320]. Это мысленный диалог лирического героя с другом, бессознательное воспоминание о нем, его улыбке. Эта улыбка произвела глубокое впечатление на рассказчика. Кроме того, когда в нем просыпалась печаль, друг всегда поощрял оптимистично относиться к жизни. Но такой жизнерадостный человек закончил свою жизнь самоубийством, причину которого рассказчик никогда не узнает. Такая лирико-повествовательная точка зрения от первого лица придает тексту чувство натуральности и сердечности, наполняет «экцистенциальными переживаниями»[6, с. 357], помогающими через память почувствовать печаль по ушедшему другу. «Ну а тогда все мы были живы, и, как я сказал уже, стоял в зените долгий-долгий день, один из тех летних дней, которые, когда мы вспоминаем о них через годы, кажутся нам бесконечными» [3, с. 321]. Слово «тогда» имеет двойной смысл: во-первых, это означает прошедшее время, во-вторых, то, что прошлое вспоминается с нынешней позиции, и эта разница между прошлым и нынешним неясная. В прозе точка зрения памяти строится на нарраторе «мой» взгляд, но местоимение «ты» понимается по-разному: сначала обращено к другу, потом – к сыну Алёши. Когда рассказчик в качестве отца упоминает о сыне, то говорит: «…сразу же вспоминания обступили меня, но какое бы раннее детство мне ни вспомнилось, всюду я был старше тебя» [3, с. 326]. Глубоким чувством пронизаны воспоминания о родителях, с помощью ретроспективной повествовательной точки зрения вновь появляется последний раз картина расставания, когда рассказчик вместе с матерью прощается с отцом, которого призвали в армию. Эта память находится глубоко в душе героя, отражая тоску по родным. Третья часть – воспоминание о любимом сыне, которое в сочетании с печалью и радостью возвращает мыслями к короткой жизни от рождения до смерти. В этой части точка зрения память отражает два аспекта: с одной стороны, воспоминание о прошлом прекрасном времени, например, улыбка сына, с другой стороны, размышления о жизненных состояниях и переживаниях. Для отца смерть сына является тяжёлым ударом, эта точка зрения памяти наделена «сентиментальным вкусом». Поэтому точка зрения памяти Ю. Казакова имеется особенность «сочетание чувства и разума», «чувство» выполняет эмоциональную оценившую функцию, т.е. через поэтическое эмоциональное описание автора мы узнаем нарратора с богатыми чувствами, выражающим субъективную эмоциональную оценку происходящему в жизни, например, горько жалующимся по поводу смерти друга. «Разум» имеет в виду интеллектуальное размышление автора, также глубокий философский смысл. Когда герой встречается со смертью в жизни, чувствуется отчаяние и горе: Душа моя бродит в потеках……, но он верит, что «души наши когда-нибудь опять сольются, чтобы уже никогда не разлучаться». На самом деле это отражает философское размышление о вопросе жизни и смерти.

Русский учёный Чекулина Н.А. писала: ««Долгие крики» носит «задушевная и лирическая форма» [7, с. 146]. Это автор с помощью точки зрения памяти ищет душевный мир, и через красочный язык субъективно показывает точку зрения памяти Ю. Казакова. Мы можем заметить, что в прозе точка зрения памяти является способом раскрытия позиции самого автора, чувства рассказчика и самого автора совпадают. Это тождество воплощается в стороне от любви к охоте и русскому северу. Рассказчик вспоминал об охотничьей жизни 30 лет назад, его повествование отличается от традиционной охотничьей прозы: любовь к охоте начинается с читальни библиотеки на улице Арбат, потому что он устал от городской тогдашней жизни, и возникла «величайшая страсть» к охоте. Пафос является эмоциональным выражением героя и его чувственной развивающей линией как основы создания точки зрения памяти. Герой прочитал много брошюр об охоте, в них не содержится сведений о добыче, а рисуются «облака, люди, запах дыма, грязь, полустанки, дорожные разговоры» [3, с. 496]. Это описание деревни, которая в сердце у героя. Со временем он постепенно потерял любовь к охоте. Вообще говоря, старые воспоминания всегда тесно сочетаются с восполнением пробелов в реальности: «Много потерь в нашей жизни, приобретений мало, и все какие-то неважные, а потерь много. Уходят, уходят застенчивость, наивность, доверчивость…» [3, с. 501]. Можно сказать, что в памяти героя сохраняется не сама охота, а страсть в молодости, духовный запрос в глубине души самого героя, который носит «особенность повествовательной субъективности» [6, с. 580].

Повествовательная субъективность – это субъективный лирический способ, часто исходящий из внутреннего переживания персонажа, память, подчиняющаяся ориентации авторской точки зрения психологического направления. Эта особенность четко выражена в рассказе «Долгие крики», где показывается, что деревня и природа является незаменимой частью в памяти нарратора. Хотя он вырос в городе, есть привязанность к деревне и природе, это чувство породило любовь к прекрасному северному лесу. Это северное путешествие помогает герою вернуться к природе и себе натуральному. На самом деле, точка зрения памяти «Я» повествователя проектирует авторское психологическое переживание, и это выражается самим авторским эмоциональным опытом. Ю. Казаков с помощью «Я» раскрывает свой растущий опыт, потому что автор с детства вырос в Москве и не контактировал с природой. Автор использует точку зрения памяти, которая помогает героям идти между нынешним и прошлым. Это действенное поведение, которое превосходит время.

Из всего сказанного выше следует, что точка зрения памяти Ю. Казакова – это одна повествовательная точка зрения – «с моей точки зрения», обычно передается первом лицом, что усиливает чувство искренности и сердечности, «повествовательное сердечное чувство от первого лица значит яркую субъективность и крепкую лиричность» [4, с. 307]. Поэтому точка зрения памяти укрепляет лирический эффект. Кроме того, точка зрения памяти Ю. Казакова имеет особенность – «сочетание чувства и разума», это сосредоточивается в глубокой душе персонажа, непрерывно ищущего смысл жизненного существования.

Точка зрения детей, выражающая поэтичность

Детство занимает уникальное место в жизни человека. Многие писатели используют точку зрения детей для выражения внутреннего мира. Точка зрения детей значит, что повествовательный субъект является ребёнком. Это особенный психологический прототип, который символизирует душевную чистоту человеческой первичной мысли. Хотя детство Казакова прошло во время войны, его точка зрения не уделяет внимания военной жестокости и крови, а выражает внутреннее эстетическое осмысление моральной проблемы в реальное мире. Это авторское поэтическое открытие в повседневной жизни.

Автор этой статьи считает, что точка зрения детей не является объективной в обычном смысле, т.к. их комплексную позицию выражает повествовать, поэтому появляется взрослый голос. Цянь Ликунь считает, что «точка зрения детей естественно содержит вмешательство взрослой точки зрения» [8, с. 85]. Потому что познавательный уровень ребёнка и жизненная прозорливость еще достаточно слабы. Поэтому комплексная точка зрения детей и взрослых может углублять детский кругозор и помогает глубоко задуматься о проблемах человечности и морали. Ребёнок имеет прекрасную душу и богатые эмоции, способность радоваться жизни. Эта точка зрения лучше отражает жизненную простоту и красоту.

В рассказе «Никишкины тайны» один восьмилетний мальчик рассказывает историю, который живёт в деревне недалеко от Белого моря, он добрый и любит тишину и мечтает о будущем. Через точку зрения ребёнка мы можем увидеть обычную счастливую жизнь с родителями и обаятельную природу. Можно сказать, что точка зрения ребёнка – это уникально выраженная форма. Мальчик фокусирует точки зрения, и его мышление интуитивно. Он все видит и чувствует относительно примитивную простоту. Это создает чистую и имплицитно красивую эмоциональную атмосферу. Никишка часто ловит рыбу с отцом, и он видел, как «бьет отец с размаху её по голове… Хватает отец её за жабры, с усилием втягивает в карбас…, а она ещё жива, ещё жабры вздрагивают, чешуя ещё сжимается – огромная, серебристая рыба, с тёмной спиной, с загнутой вверх нижней челюстью, с черным крупным глазом» [9, с. 85]. Автор заимствует взгляд Никишки, который кратко и живо описывает отцовское поведение при ловле рыбы, показывая любопытство в природе ребенка и земечающего взрослые незаметные подробности. В сущности, точка зрения ребёнка является связкой прошедшего детства и нынешнего взрослого мира. Это значит, с одной стороны, что точка зрения ребёнка обращается к мысленной и эмоциональной сфере ребёнка. С другой стороны, точка зрения ребёнка вмешает точку зрения взрослого. В прозе появляется точка зрения взрослого, которая дополняет позицию ребёнка. В частности, здесь точка зрения взрослого значит, что со стороны созерцателя рассказывается о диалоге Никишки и отца. Например, «– А я слышу: топ какой-то… А это вон Никишка! Не боялся ехать-то? – Не, ничего! Птиц видал, гриб видал, с конем говорил… Камни-то? – задумывается отец. – Камни, они, надо думать, тоже живые. Все живое!» [9, с. 81]. Из диалога можно увидеть, что точка зрения взрослого остроумно углубляет точку зрения ребёнка. В глазах детей все есть жизнь в природе и друзья человека, показывает сердечную родственную

любовь. В отличие от взрослых, для Никишки мир является таинственной загадкой. По его мнению, можно испытать красоту природы, и он хвалит блеск моря на солнце, ночью – пересечение тени облачного света. Никишка сам отличается пониманием языков и разговаривает с животными. Русский учёный пишется, что под пером Ю. Казакова «правда детского восприятия окружающего мира как высшая мудрость, доступная человеку, была тем нравственным и поэтическим идеалом» [10, с. 110]. Автор с помощью точки зрения ребёнка рассматривает природу и показывает оригинальное поэтическое существование в этом мире. Это натуральная жизненная опытная форма, которая помогает людям легко понимать мировую красоту и поэтичность. Это совпадает с темой «Никишкины тайны». Эта тайна является духовным соединением детей и природы. Они считаются, что вся жизнь в природе – тайна, и ребёнок с помощью чистой души может узнать всю информацию о природе. Это исходит из врождённого родства ребёнка и природных обстоятельств.

Точка зрения животных, показывающая экологическое сознание

Казаков – это писатель, который обладает экологическим сознанием и соглашается с мыслью об анимизме и равных отношениях между животным и человеком. Поэтому в его творчестве используется точка зрения животных, чтобы выразить свое отношение ко всему. Наделяя животных своей точкой зрения, автор придает им индивидуальной идеологии. Это также помогает сосредоточиться на психологическом состоянии животных, они становятся субъектом познающего мира. Поэтому точка зрения животных несёт человеческие чувства. Лиричность означит исследование человеческих эмоций и духовного мира. Точка зрения животных Казакова расширяет логическую психофункцию животных, дает понимание того, что животные обладают олицетворённой особенностью: у животных, как и у человека, есть свой эмоциональный мир, поэтому точка зрения животных у Казакова включает осмысление человечности и отношение между человеком и природой.

В рассказе «Тэдди» рассматривается герой как повествовательный субъект, его глазами читатель наблюдает за миром. Писатель показывает внутреннее переживание и психологическое действие и ощущение человеческого общества Тэдди. Тэдди – один из представителей животных цирка, он случайно убегает из цирка и возвращается к природе. Но дорога из цирка до природы полна трудностей, потому что животный мир писателя имеет олицетворённую особенность – животные постепенно теряют природный инстинкт самовыживания. Тэдди возвращается в природу, его путь показан как природная экологическая мудрость. В его глазах лес является царством свободы: здесь не только холм, ущелье, родник, горный тополь и т.д. Лес – плодородное и благодатное место для животных. Тэдди старательно ищет тихое обитаемое место, где солнечно и есть обилие пищи и воды. Писатель старательно, через точку зрения Тэдди ищет простые жизненные формы. Одновременно писатель сознательно пишет о жизненной мудрости Тэдди, и в дороге к природе его звериный инстинкт постепенно восстанавливается. Тэдди дерётся с противником и превращается из слабого в могущественного и сильного. В процессе перемены Тэдди вновь понимает жизненное величие и стремится к свободной жизненной красоте. Русский учёный говорит, что «перед нами тонкая психологическая проза, в которой традиционный прием «очеловечивания» психологии животного становится способом максимального приближенного наблюдения над процессом восстановления связи живого существа с некогда породившей его природой» [6, с. 340]. Писатель анализирует животную психологию и подчеркивает животное субъективное сознание. Это олицетворение помогает животным думать и понимать, как людям. Тэдди вспоминает о своём детстве, помнит о реке, желтом пляже, муравьином запахе и игре с матерью. Но детство ушло навсегда, из-за расставания с матерью чувствуется печать: «Стать бы ему опять маленьким, найти бы ему свою мать, поплакать бы под её мягким тёплым боком!» [9, с. 69]. Это показывает, что животное имеет чувство и является сознательным жизненным субъектом. А также Тэдди может обладать способностью к радости и горю. С точки зрения Тэдди мир прост, и он с чистой психологией описывает сложный человеческий мир. В рассказе связь Тэдди и человека от первоначального сопротивления до боязни людей и опоры на людей деликатна. После того, как Тэдди уходит из цирка, он везде ищет комфортное место, встречается с лесопромышленным предприятием в лесу: «Здесь расположен был леспромхоз, большие площади были вырублены, то и дело бросались в глаза неприятные в лесу предметы: линия узкоколейки, обрывки тросов, масляные тряпки, изъезженные дороги, гулкие бревенчатые гати» [9, с. 55]. Как видно из описания этого слова, писатель с помощью взгляда Тэдди обвиняет людей в безудержном разграблении природы человеком и нарушении права на существование растений и животных и экологический баланс природы. Эта разрушительная деятельность человека взывает к возмездию, и Тэдди видит выгоревший лес. После пожара в выгоревшем лесу вновь появится новое зелёное растение, и многие животные поселятся здесь, и это место станет их новой родиной. Несмотря на то, что появляется соперничество между животными, но, по мнению Тэдди, …опасная борьба здесь не была вовсе безнадежной, как с человеком. Это без всякого умысла дает человеку душевный толчок. Писатель с точки зрения Тэдди рассказывает о деле, что человек приручает животных в качестве своих слуг, проявляя безмерную жадность к использованию природных ресурсов. Это повествовательная форма точки зрения животных легко помогает читателями узнать несчастье, которое испытывают животные, теряя родину. И это способствует человеческому экологическому сознательному пробуждению и формированию.

Различные научные круги получают много плодотворных исследований по теории нарратологии, но с точки нарратологии лиричность в прозаическом тексте анализируется очень мало. Поэтому эта статья – только начало в исследовании прозаического художественного текста в обозначенном нами направлении. В основе прозы Ю. Казакова лежит лиричность как главный объект, которая подчёркивает субъективные переживания писателя. Выбор точки зрения является воплощением индивидуализированного авторского мнения. Это один важный повествовательный способ для авторского выражения чувства. Кроме того, под пером Казакова лиричность выступает способом не только эмоционального выражения, но и терпимости и братства.

Библиографический список

1. Кузьмичев И.С. *Жизнь Юрия Казакова. Документальное повествование*. Воронеж: ИП Князев, 2012.
2. Шмид В. *Нарратология.* Москва: Языки славянской культуры, 2003.
3. Казаков Ю.П. *Избранное*. Москва: ИТРК, 2004.
4. Сюй Д. *Нарратология прозы.* Пекин: Коммерческое издательство, 2014.
5. Шэнь Д. *Изучение нарратологии и стилистики художественной литературы*. Пекин: Издательство пекинского университета, 1998.
6. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Современная русская литература 1950 – 1990-е годы*: в 2 т. Москва: ACADEMA, 2003.
7. Чекулина Н.А. *Лирическая проза Юрия Казакова: проблематика и жанровые особенности*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ташкент, 1983.
8. Цянь Л. Многопрофильный эксперимент стиля: исследование в 40-е годы. *Литературное обозрение*. 1997; № 3: 53 – 55.
9. Казаков Ю. *Поедемте в лопшеньгу.* Москва: Советский писатель, 1983.
10. Кузьмичев И. *Юрий Казаков.* Москва: Советский писатель, 1986.

References

1. Kuz'michev I.S. *Zhizn' Yuriya Kazakova. Dokumental'noe povestvovanie*. Voronezh: IP Knyazev, 2012.
2. Shmid V. *Narratologiya.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
3. Kazakov Yu.P. *Izbrannoe*. Moskva: ITRK, 2004.
4. Syuj D. *Narratologiya prozy.* Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2014.
5. Sh`en' D. *Izuchenie narratologii i stilistiki hudozhestvennoj literatury*. Pekin: Izdatel'stvo pekinskogo universiteta, 1998.
6. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Sovremennaya russkaya literatura 1950 – 1990-e gody*: v 2 t. Moskva: ACADEMA, 2003.
7. Chekulina N.A. *Liricheskaya proza Yuriya Kazakova: problematika i zhanrovye osobennosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tashkent, 1983.
8. Cyan' L. Mnogoprofil'nyj `eksperiment stilya: issledovanie v 40-e gody. *Literaturnoe obozrenie*. 1997; № 3: 53 – 55.
9. Kazakov Yu. *Poedemte v lopshen'gu*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
10. Kuz'michev I. *Yurij Kazakov.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1986.

Статья поступила в редакцию 29.04.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-579-581

Batasheva M.Kh., *senior teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Chechen Republic), E-mail: batasheva_86@mail.ru*

GRAMMATICAL FORMS OF THE CONCEPT *DIKA* (GOOD) IN CHECHEN LINGUISTIC CULTURE. The article provides a brief survey of grammatical forms in which the concept *dika* (good) is realised in Chechen linguistic culture, based on fiction and journalistic literature in the Chechen language. A specific feature of the concept good in Chechen linguistic culture is revealed – it is the form of the Locative case of the noun *dikane*, which has no identical form or meaning either in Rus-

sian or French linguistic culture. On the basis of examples from the texts, conclusions are made that the Chechen linguistic culture manifests values of an intangible nature to an absolutely greater extent. The value characteristics of the concept *dika* prevail in the evaluation of the quality of an object, phenomenon or action in its interpretation not of goodness proper, but of the qualitative assessment of what is good.

Key words: **concept, good, linguoculture, conceptosphere, Chechen language, axiological meanings.**

М.Х. Баташева, *ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: batasheva_86@mail.ru*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КОНЦЕПТА «ДИКА» (ДОБРО) В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье на материале художественной и публицистической литературы на чеченском языке дается краткий обзор грамматических форм, в которых реализуется концепт «*дика*» / «*добро*» в чеченской лингвокультуре. Выявлена специфическая особенность концепта, ею названа форма местного падежа имени существительного «*дикане*», не имеющая идентичной формы и значения ни в русской, ни во французской лингвокультуре. На основе примеров из текстов сделаны выводы, что в чеченской лингвокультуре в абсолютно большей степени проявляются ценности именно нематериального свойства. Ценностные характеристики концепта «дика» превалируют в оценке качества предмета, явления или действия в его интерпретации не собственно добра, а в качественной оценке хороший/хорошо.

Ключевые слова: **концепт, добро, лингвокультура, концептосфера, чеченский язык, аксиологические значения.**

В современной когнитивной лингвистике значимую позицию начинают занимать исследования, направленные на выявление аксиологического потенциала определенных концептов в системе духовных ценностей того или иного этноса. Проблема интерпретации концепта в различных лингвокультурах становится одним из важнейших предметов исследования в области когнитивной лингвистики. Важность данного вопроса заключается, прежде всего, в расширении культурных связей. В силу различных интерпретаций концептов «*добро*» и «*зло*» нередко возникают конфликты между различными культурами.

Понятие «концепт» широко исследовано в когнитивной лингвистике. Соответственно, в научном дискурсе насчитывается много интерпретаций данного термина. В частности, «концепт (concept; Konzept) – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека». Если говорить относительно природы концепта, то предполагается, что «для образования концептуальной системы необходимо предположить существование некоторых исходных, или первичных концептов» [1, с. 245].

Е.С. Кубрякова полагает, что в лингвокогнитологии концепт – «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [2, с. 22 – 316].

Н.М. Сергеева полагает, что «концепт – это основная единица ментальности, которая имеет языковую форму вербальности, национальную специфику и структуру, которая содержит концептуальные признаки, функционально значимые для соответствующей культуры» [3, с. 210].

Необходимо отметить, что практически все исследователи подчеркивают, что «содержание концепта шире значения, поскольку концепты сохраняют свою структуру, не теряют включенные в эту структуру признаки на всем протяжении истории народа» [4, с. 397 – 399].

В контексте сказанного важным представляется аксиологический подход в интерпретации концептов «*добро – зло*», так как специфика интерпретации именно этих концептов отражает оригинальность картины мира различных культур. Значимость данных концептов заключается еще и в том, что именно на их основе обозначаются понятия благополучия – недостатка, пользы – вреда, счастья – несчастья и многие другие ценности, которые в глобальной категоризации разделяют человеческое существование на две стороны – хорошую и плохую.

Дихотомия «*добро – зло*» определяет не только две антонимические сущности, входящие в структуру единой смысловой парадигмы концептами «*добро – зло*», но и принцип существования материального мира, который основывается на законах противодействия материальной энергии, функционирующей на основе положительных и отрицательных частиц. Соответственно, философской сущности концептов «*добро – зло*» аккумулируются нравственные категории, противопоставляющие все те качества и характеристики, в которых проявляются понятия, отражающие саму жизнь и/или смерть человека.

Если говорить относительно этимологии концепта «*дика*» / «*добро*», то здесь, в отличии от русской или французской культуры, и в основе, и в последующих вариативных формах стоит духовное значение. Это видно и по значениям, обозначенным в словаре А. Дж. Вагапова: «Дика ‘сущ. добро; прил. добрый, хороший’. Общенахское (инг. дика, ц.-туш. даки»), имеющее соответствия в индоевропейских (греч. Deka ‘десять’, deksios ‘правый, искусный’, dikaios ‘правый, справедливый’, Dike ‘богиня справедливости’, лат. decorus ‘приличный, пристойный, благородный; красивый, изящный, прелестный’…» [5, с. 738]. Говоря о лексикографической характеристике имен, входящих в концептосферу «*дика – вон*» (*добро – зло*) в чеченской лингвокультуре, то она, как и во всех лингвокультурах, отражает этнокультурную специфику в рамках чеченского языка, культуры, которая, в отличие от русской или французской культуры, ориентируется на сугубо духовные, моральные ценности. Это означает, что данная концептосфера в чеченской культуре все еще не приобрелао значение материальной ценности в виде богатства, добра.

В концептосфере «дика» в чеченской культуре охватывается очень широкий пласт положительных понятий, реализующихся в лингвокультуре различными лексемами, относящихся к разным частям речи – существительным, прилагательным, наречиям. «Ас цхьа дика доцуш дуьтур дац ахь диниа г1уллакх» (Сущ. Я не оставлю твое добро без ответа). Здесь важным является, что в контексте концепт «*дика*» / «*добро*» понимается как поступок, т.е. обратное действие, так и подарок. В контексте такой интерпретации концепт «*дика*» понимается и как материальное благо. Это означает, что единственная интерпретация концепт «дика» в виде материального блага заключается не в значении богатства, а в значении подарка.

В качестве существительного также функционирует и производное *дикалла* (корень дик + суф алл – доброта). «Хазалла – сарралц, дикалла – валлалц» (чеч. посл. Красота – до вечера, доброта – до гроба).

Вместе с тем существительное *дикалла* также имеет множество значений, например, «мотт кхиаран а, цуьнан лелар шордалийтаран а Iалашонца дог1уш хила деза, масала, дешаран Iаматаш муха хила еза, йолуш йолчийн дикалла алсам муха яккха еза» (К. Чокаев, 2014). Здесь производное *дикалла* имеет значение благо, выгода, полезность. Необходимо отметить, что все эти значения применяются только в смысле качества, а не материального составляющего.

Ещё одной грамматической категорией, которая имеет концепт «дика», является форма единственного и множественного числа. Например, «Вай лаккахь ма-аллара, кхочушдина диканаш дуккха ду, коьртаниг – вайн республикан Куьйгалхочун лаам хилар ненан меттан сийдан, иза кхио» (Р.Х. Дадашев, 2016). Русским эквивалентом в данном случае будет существительное *блага*. В отличие от русского варианта, который является одной из лексических форм, входящих в концептосферу «*добро*», чеченский вариант множественного числа основан на корне лексемы *дика*, что отсутствует в русской грамматической категории, т.е. лексема *добро* не имеет форму множественного числа на собственной основе.

Грамматической частью речи, в которой концепт «дика» функционирует наиболее часто, в чеченской лингвокультуре является прилагательное.

Аксиологические значения, которые представлены прилагательным «хороший», Н.Д. Арутюнова разделяет на два основных типа: общеоценочные и частнооценочные. Прилагательное «*хороший*» в первом типе представлено также его синонимами с разными стилистическими и экспрессивными оттенками (прекрасный, превосходный, великолепный и т.п.). Во второй тип входят следующие категории: 1) сенсорно-вкусовые оценки (приятный); 2) психологические оценки, в которых осмысляется мотив оценки, подразделяющиеся на подгруппы – интеллектуальные оценки (интересный, умный и др.) и эмоциональные (радостный и т.п.); 3) эстетические (красивый); 4) этические, к которым относятся анализируемые нами концепты (добрый, моральный и т.п.); 5) утилитарные (полезный); 6) нормативные (правильный); 7) телеологические оценки (эффективный, целесообразный) [6, с.199 – 896].

Ценностные ориентации, согласно точки зрения Богдановой Е.А., представляют собой «основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [7].

Интерпретация в культуре понятия добра или зла отражает ценностную шкалу восприятия духовной и материальной картин мира этноса. В этом контексте, как уже было отмечено выше в чеченской лингвокультуре в абсолютно большей степени проявляются ценности именно нематериального свойства. Ценностные характеристика концепта «дика» превалируют в оценке качества предмета, явления или действия в его интерпретации не собственно добра, а в качественной оценке хороший/хорошо. Например, «Сайн мохк, сайн къам суна дукхадеза бахарх ца тоьа, боху цо, и дезар гойтуш дика г1уллакхаш деш хьо вацахь» (Х. Юнусов) (Мало говорить, что любишь отчизну, надо это доказать добрыми (хорошими) делами).

Общеоценочные и частнооценочные типы аксиологического значения концепта «дика», реализующиеся в форме прилагательного, представлены также в синонимах *г1оле* (лучший) «Цул-м, хьаха, маре а ца йоьдуш цIахь Iер гIоле ма ду, дуккха а» (А. Айдамиров), *эсала* (нежный, спокойный) «Ши-кхо де хьалхалера цуьнан эсала ши бIаьрг оьгIазаллех буьзна богура хIинца» (А. Айдамиров), *аьхна* (приятный) «Наггахь бен ца хуьлуш, цхьа хаза, аьхна суьре яра царна иэрша еанарг» (М.-С. Гадаев).

Понимания добра отражается в совокупности разных лексем, которые в большей степени реализуются прилагательным «хороший».

Специфической особенностью, которая наблюдается в чеченской лингвокультуре в концепте «добро», можно назвать форму местного падежа имени существительного *дикане*, не имеющее идентичную форму и значение ни в русской, ни во французской лингвокультуре. Изначально слово *дикане* означало свадьбу, хотя в чеченском языке есть слово ловзар (свадьба). Свадьба как доброе, радостное и, что немаловажно, хорошее судьбоносное событие попало в семантический ряд концепта «дика». В современной чеченской лингвокультуре понятие *дикане* применяется к любому событию, которое несет радость в дом, семью. Здесь необходимо отметить, что понятие *дикане* означает семейное событие, т.е. его семантика не распространяется на личностную характеристику или эмоции. «Шайн дешан дай болуш, лар дан дезарг лар дан къонахий болуш, диканехь а, вонехь а дIа хIитта хьуьнар долуш, муьлхха а хало, къоьлла а, хьал-даьхний кара дар а лан дезаш, шайн къонахаллех ца бовлуш баьхна уьш хIета а, хIинца а» («Будучи хозяевами своих слов, имея мужество для защиты своих принципов, присутствуя и в радости, и в беде…») (Моасаева П.Д.). Здесь слово *диканехь* подразумевает, что герои рассказа всегда разделяют радость людей вообще, проявляющуюся непременным присутствием на событии.

Обзор художественной и публицистической литературы позволяет сделать некоторые обобщающие выводы:

Концепт «*дика*» / «*добро*» в чеченской лингвокультуре главным образом выражается в виде существительного, прилагательного, наречия.

В чеченской лингвокультуре концепт «*дика*» / «*добро*» еще не приобрел значение материального благополучия и имеет главным образом духовно-нравственную семантику. Лексикографические единицы, выявленные в ходе исследования, позволяют констатировать, что концепт «*дика*» / «*добро*» в аксиологическом пространстве чеченской лингвокультуры традиционно обозначает духовные ценности. В чеченском языке существительное «*дика*» / «*добро*» имеет категорию числа, т.е. имеет форму единственного и множественного числа.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва, 1996.
2. Кубрякова Е.С. *Язык пространства и пространство языка* (к постановке проблемы). *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 1997; Т. 56. 3: 22 – 316.
3. Сергеева Н.М. *Антология концепта.* Москва: Гнозис, 2007.
4. Песина С.А., Мухина К.А. *Формирование концепта как кванта структурированного знания. Актуальные вопросы науки и техники.* 2014.
5. Вагапов А.В. *Этимологический словарь чеченского языка.* Издательство «Меридиан», 2011.
6. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: *Языки русской культуры*, 1999.
7. Богданова Е.А. Концепты «добро» и «зло» в русской и французской лингвокультурах: аксиологический аспект. Диссертация … доктора. филологических наук. Майкоп, 2012.
8. Магировская О.В. Интерпретативная сущность когниции. *Когнитивные исследования языка.* 2016; № 24: 450 – 460.
9. Баташева М.Х. *Концепт «добро» в чеченских сказках. Известия Чеченского государственного педагогического института.* 2017; Т. 17, № 4 (20): 99 – 101.
10. Фурс Л.А. Взаимодействие когнитивного и метакогнитивного уровней в формировании комплексного знания. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2018; № 2 (55): 74 – 78.
11. Яо Ж. Концепт «печаль» в русском языковом сознании (на фоне сравнения с китайским концептом). *Гуманитарный вектор*. 2019; Т. 14, № 1: 13 – 19.
12. Бутакова Л.О. Язык, речь, речевая деятельность как предмет лингвистики и психолингвистики. *XVI Березинские чтения и XIX Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Коммуникативные исследования.* 2019; Т. 6, № 3: 845 – 850.
13. Халидов А.И. Чеченский язык: актуальные исследовательские направления и проблемы. *Вестник Академии наук Чеченской Республики*. 2019; № 1 (44): 109 – 114.
14. Ивакин С.В. *О когнитивной лингвистике как составной части когнитивной науки. NovaInfo.*Ru. 2017; Т. 4, № 58: 340 – 344.
15. Бердибаева Н.И. Концепт «сон» в русских и кыргызских идиомах. *Тенденции развития науки и образования.* 2021; № 71-4: 6 – 19.

References

1. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva, 1996.
2. Kubryakova E.S. *Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka* (k postanovke problemy). *Izvestiya RAN.* Seriya literatury i yazyka. 1997; T. 56. 3: 22 – 316.
3. Sergeeva N.M. *Antologiya koncepta.* Moskva: Gnozis, 2007.
4. Pesina S.A., Muhina K.A. *Formirovanie koncepta kak kvanta strukturirovannogo znaniya. Aktual'nye voprosy nauki i tehniki.* 2014.
5. Vagapov A.V. *`Etimologicheskij slovar' chechenskogo yazyka.* Izdatel'stvo «Meridian», 2011.
6. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: *Yazyki russkoj kul'tury*, 1999.
7. Bogdanova E.A. *Koncepty «dobro» i «zlo» v russkoj i francuzskoj lingvokul'turah: aksiologicheskij aspekt*. Dissertaciya … doktora. filologicheskih nauk. Majkop, 2012.
8. Magirovskaya O.V. Interpretativnaya suschnost' kognicii. *Kognitivnye issledovaniya yazyka.* 2016; № 24: 450 – 460.
9. Batasheva M.H. *Koncept "dobro" v chechenskih skazkah. Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta.* 2017; T. 17, № 4 (20): 99 – 101.
10. Furs L.A. Vzaimodejstvie kognitivnogo i metakognitivnogo urovnej v formirovanii kompleksnogo znaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2018; № 2 (55): 74 – 78.
11. Yao Zh. Koncept "pechal'" v russkom yazykovom soznanii (na fone sravneniya s kitajskim konceptom). *Gumanitarnyj vektor.* 2019; T. 14, № 1: 13 – 19.
12. Butakova L.O. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' kak predmet lingvistiki i psiholingvistiki. *XVI Berezinskie chteniya i XIX Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Kommunikativnye issledovaniya.* 2019; T. 6, № 3: 845 – 850.
13. Halidov A.I. Chechenskij yazyk: aktual'nye issledovatel'skie napravleniya i problemy. *Vestnik Akademii nauk Chechenskoj Respubliki*. 2019; № 1 (44): 109 – 114.
14. Ivakin S.V. *O kognitivnoj lingvistike kak sostavnoj chasti kognitivnoj nauki. NovaInfo.*Ru. 2017; T. 4, № 58: 340 – 344.
15. Berdibaeva N.I. Koncept «son» v russkih i kyrgyzskih idiomah. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya.* 2021; № 71-4: 6 – 19.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 811.161.1' 282.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-581-585

Belenkevich E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia),*
E-mail: evg-prokofeva@yandex.ru

LEXICO-SEMANTIC FIELD "FAMILY": SYNONYMIC SERIES IN DIALECT DISCOURSE. The article presents synonymous series of the lexical-semantic field "Family" in the discourse of a dialect speaker in Altai – Anna Vasilievna Medvedeva, born in 1913, an old resident of the village Bystry Istok, Altai Krai. Using the method of seminal analysis, the researcher describes synonymous series of the lexical-semantic field "Family" in the nomination of family and marriage relations and blood relatives from the following angles: 1) interaction based on a certain semantic feature – a system of general and sub-meanings; 2) genre and stylistic affiliation; 3) correlation with national forms of language. The article also describes the derivatives motivated by the main lexemes of the synonymous series, their way of word formation and the meaning of formants, which results in such a universal feature of the dialect carrier as the expressiveness of speech. On the basis of the analysis, the dependence of the use of lexemes of the lexical-semantic field "Family" in the speech of the dialect speaker Medvedeva on the communicative and pragmatic characteristics of the dialect discourse (genre of the act of communication, the role of the speaker) has also been proved.

Key words: **dialectal linguistic personality, dialectal discourse, synonymous row, lexical-semantic field "Family", seme analysis.**

Е.В. Беленкевич, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул,*
E-mail: evg-prokofeva@yandex.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СЕМЬЯ»: СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ В ДИАЛЕКТНОМ ДИСКУРСЕ

В статье представлены синонимические ряды лексико-семантического поля «Семья» в дискурсе носителя диалекта на Алтае – Медведевой Анны Васильевны, 1913 года рождения – старожила села Быстрый Исток Алтайского края. Используя метод семного анализа, нами описаны синонимические ряды лексико-семантического поля «Семья» в номинации семейно-брачных отношений и кровных родственников со следующих ракурсов: 1) взаимодействие на основе определенного семантического признака – системы общих и субзначений; 2) жанрово-стилистической принадлежности; 3) соотнесенности с национальными формами языка. В статье также описаны дериваты, мотивированные основными лексемами синонимического ряда, их способ словообразования и значение формантов, результатом чего является такая универсальная черта носителя диалекта, как экспрессивность речи. На основе проведенного анализа доказана также зависимость употребления лексем ЛСП «Семья» в речи носителя диалекта от коммуникативно-прагматических характеристик диалектного дискурса (жанр акта коммуникации, роль говорящего).

Ключевые слова: **диалектная языковая личность, диалектный дискурс, синонимический ряд, лексико-семантическое поле «Семья».**

Объектом изучения линвоперсонологии все чаще становится диалектная языковая личность: в центре исследований находится идиолект на всех уровнях организации языковой системы. В настоящее время существует ряд крупных исследований диалектной языковой личности, базирующихся на «живом» языковом материале: В.П. Тимофеев [1], В.Д. Лютикова [2], Е.В. Иванцова [3], Е.В. Прокофьева [4], Н.Н. Зубова [5], С.А. Ганичева [6], М.А. Пульнова [7], С.В. Волошина [8], К.А. Бекаревич [9], О.А. Клемпач [10] и др.

Активно развивается и диалектная лексикография: вышли в свет такие крупные лексикографические труды, посвященные языку диалектной личности, как 4-томный «Полный словарь диалектной языковой личности» (2006 – 2012) под редакцией Е.В. Иванцовой [11]; «Словарь диалектной личности» В.Д. Лютиковой [12]; «Словарь языка Агафьи Лыковой» А.Г. Толстовой [13]; «Экспрессивный словарь диалектной личности» Е.А. Нефедовой [14]. Помимо идиолектных словарей, издаются территориальные словари говоров: «Полный словарь сибирского говора» в 4 томах (1992) [15]; «Словарь русских говоров Алтая» в 4 томах (1997) [16]; «Историко-этимологический словарь русских говоров Алтая» в 7 томах (2013) [17]. Также ведется работа в направлении создания словарей различных типов на базе одного говора: «Словарь вариантной лексики сибирского говора», 2000 [18]; «Словарь антонимов сибирского говора», 2003 [19]; «Мотивационный словарь сибирского говора», 2009 [20]; «Словарь синонимов сибирского говора», созданного на базе сибирского (вершининского) говора [21]. Данный словарь отличает введенная впервые интерпретационная зона, «включающая разноаспектные характеристики слова, что в итоге позволило создать классификацию синонимических рядов говора» [22, с. 7].

Предъявляемое исследование также выполнено в русле лингвоперсонологии и посвящено изучению индивидуальной речи диалектной языковой личности села Быстрый Исток Алтайского края – Медведевой Анны Васильевны, 1913 года рождения. Исходным вербальным основанием исследования является «живой» языковой материал – корпус диалектных текстов, зафиксированный более чем за десятилетний период сбора языкового материала в селе Быстрый Исток Алтайского края методом языкового включения в сосуществование говорящего. *Цель* исследования состоит в семном анализе синонимических рядов (далее по тексту – СР), функционирующих в речи носителя диалекта в границах лексико-семантического поля «Семья». *Предметом* рассмотрения являются синонимы (субстантивы) в номинации семейно-брачно-родственных отношений.

Исследования диалектной синонимии в речи *отдельно взятого носителя диалекта* на «живом» материале немногочисленны и ограничены трудами Е.В. Иванцовой (2002) и В.Д. Лютиковой (2000), которые в рамках своих докторских диссертаций описывали отношения синонимии в речи диалектной языковой личности. Связано это в первую очередь со сложностью сбора языкового материала и его обработки. Исследований диалектной синонимии на материале картотек и словарей значительно больше. Например, Т.Н. Попова обращается к диалектной словообразовательной синонимии на материале картотек СРНГ и РАН, выявляя словообразовательные форманты в диалектной синонимии и доказывая, что «имена в говорах рождаются при участии разных по происхождению суффиксов, связанных в истории языка как с народно-речевой культурой, так и славяно-книжной стилистической сферой» [23, с. 225]. Или: диалектная фразеологическая синонимия башкирских говоров с опорой на «Словарь русских говоров Башкирии» стала объектом исследования Э.Р. Мардиевой [24].

В это же время огромная работа была проведена О.И. Блиновой, М.Э. Гавар, М.А. Толстой по созданию «Словаря синонимов сибирского говора» на материале говоров сел Вершинино, Батурского, Ярского Томской области, который вышел из печати в 2016 году. В этой связи предлагаемая тема логично встраивается в парадигму современных исследований, а ее *актуальность* и *своевременность* не вызывает сомнений. Более того, исследований диалектной синонимии на Алтае не проводилось, в том числе и в речи носителя диалекта, чем обусловлена *новизна* и ценность предъявляемого исследования. «Особенно важно изучение тех системных связей, которые определяют наличие и жизнь синонимов в естественных языках, определяют своеобразие синонимических отношений для каждого языка в отдельности» [25, с. 5]. С этой точки зрения диалект как первооснова современного русского языка дает важнейший материал для изучения лексической синонимии, поскольку возникновение синонимических связей обусловлено различными историческими, языковыми и экстралингвистическими изменениями. Это язык «живой», гибкий, лишенный кодифицированных норм, а потому легко проницаемый для литературного языка, за счет чего становится богаче и рельефнее. Синонимы же в нашем понимании – «слова близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся или оттенками значения, или стилистической окраской, или и тем и другим» [26]. Парадигма же принимается нами в трактовке А.П. Евгеньевой, где под парадигмой понимаются не только формы словоизменения лексической единицы, но и «ряды форм словообразования, которые являются регулярными и однообразными для большого числа корней» [25, с. 5].

Критерием отбора лексем для синонимического ряда становится архисема, образующая его семантическое ядро, подчеркивающая семантическую интеграцию лексем. СР открывается доминантой – наиболее частотной лексемой в речи носителя диалекта, далее ряд продолжается в порядке уменьшения частоты использования слов в речи носителя диалекта. В синонимический ряд включены также и формы словообразования от мотивирующих основ – дериваты. Для дифференциации лексики на диалектную (Д) – общенародную (О) – диалектно-просторечную (ДП) в работе использованы словари: «Словарь русских народных говоров» [27] (далее – СРНГ), «Словарь русских говоров Алтая» [17] (далее – СРГА), «Словарь просторечий русских говоров Среднего Приобья» [28] (далее – СПРГСП). Также толковые словари В.И. Даля [29], С.И. Ожегова [30]. Итак, рассмотрим.

1. **Тятя – отес – тятенька – папа – кормилес-батюшка** (архисема – «*кровный родственный мужского пола / родитель*»). Диалектный вариант слова *отец* представлен в речи диалектоносителя с присущими ей языковыми чертами – соканьем: *отес, кормилес.*

В речи носителя диалекта лексемы **тятя** и **отец** являются лексическими дублетами. Проиллюстрируем примерами из речи Анны Васильевны: *«**Отéс** уехал на пашню и говорит им* (детям)*: «Принясите мне поисть». – А как мы тебя найдём, **тятя**?».* Или: *«Дом мы этот строили сами, сюды приехали в шестидесятом году, и ета, **отéс** сам рубил его, дéверь был, да Коля был небольшой и Лёнька. **Отéс** подёт на работу, в загосзерне работал, вещером рубит».* Или: *«Вот сядем за стол, **тятя** с нами садится».*

В этих отношениях отмечается живучесть диалектно-просторечных вариантов *тятя* (лексический мотиватор) и его деривата – варианта с ласкательным суффиксом *-еньк тятенька* (за счет форманта *-еньк* приобретается оттенок ласкательности). Важно отметить, что лексема *отец* употребляется в бытовом общении – стилистически нейтральном, не несущим эмоциональной нагрузки для информанта. В то время как лексема *тятя* имеет высокую частотность в особом диалектном жанре – рассказе-воспоминании, наполненном субъективным эмотивным содержанием. В это же время общенародная лексема *папа* также ограничена контекстами употребления: как правило, это повествование о современности, событиях настоящего времени – чаще в рассказах о своих родственниках: *«Серёжа годóк был, Нина замуж-то ушла. А Серёжа не знал, що он ему неродно́й. А как в школу пошёл в 1-й класс, ему там и растолковали, а он приходит домой и говорит: «Мама моя, я с ней сяду есть. А **папа** – твой»* (рассказ о внуке Серёже). Подобное сознательное отношение к отбору лексем является универсальной чертой носителей диалекта в целом: «… диалектные лексемы могут быть ограничены определенными контекстами и употребляются в рассказах о молодости, замужестве, военных годах и др., в жанре рассказа-пластинки (неоднократно повторяемого рассказа о значимых событиях жизни)» [31, с. 112]. Г.О. Винокур отмечал, в свою очередь, что в контексте живой речи нельзя найти ни одного положения, в котором было бы все равно, как сказать: *конь* или *лошадь*, *ребенок* или *дитя, путь* или *дорога* …» [32, с. 74].

СРНГ, СРНГА определяют слово *тятя* как диалектное и используемое повсеместно. В СПГСП *тятя* – просторечное. В.И. Даль дает помету *зап., южн. тятя – тятенька* (диалект.). Исходя из этого, лексема *тятя* относится к диалектно-просторечной лексике. С другой стороны, лексемы *тятенька – кормилес-батюшка* образуют еще одну бинарную комбинацию с семой *«глава семьи»,* поскольку резко ограничены контекстом – стилем / жанром употребления – **фольклором**. Рассмотрим:

- *Ой, **тятенька** бояры едут,*
- *Ой, мила дощь, не убóйса, не адáм, не адáм.*
- *Ой, **тятенька**, бояры к воротам подходят,*

– *Ой, мила дощь, не убóйся, не адáм, не адáм* (Свадебные причитания дочери, обращенные к отцу).

Или: *«Ой,* ***родимый ты мой тятенька****,*

Пододи ко мне поближе,

Да расплети мне русу косоньку».

Или: *«****Кормилес*** *ты мой* ***батюшка****,*

*Да благослови****те вы*** *меня в чужие людушки*.

Или: *«На кого ты покинул меня,*

Кормилес ты мой батюшка*…»* (Похоронный причет жены по мужу).

В стилистически маркированной сфере употребления – устное народное творчество – обнаруживают себя еще две контекстуальные семемы *кормилес-батюшка – отец* и *муж*, где выбор того или иного значения зависит от того, кто говорит и в какой коммуникативной ситуации. Лексемы *кормилец-батюшка* и *тятенька* имеют стилистические пометы в толковых словарях – *устаревшие* – это так называемые стилистические синонимы.

Рассмотрим еще пример: *«А вот библию* ***отес-свёкор*** *щитал, я замуж вышла, он уж стар был, говорит, що птисы железные будут лятать и людей в себе дяржать»*. В данном примере в речи носителя диалекта употребляется лексема **отец-свёкор** (в знач. *свёкор*), где проявляет себя система субзначений – индивидуальных смыслов. Подобное «наращение» к общеупотребительному слову *свёкор* несёт дополнительный коннотативный смысловой оттенок, отражающий картину мира крестьян прошлого столетия, семейную иерархию и роль женщины в семье, а также культурно-ценностные ориентиры сельских жителей рубежа XVIII – XIX вв. Семема *отец* обнаруживает также сему *муж* в дискурсе носителя диалекта: *«Вот у нас Валя* (младшая дочь) *поехала учиться, а в писят шестом году штаны начáли носить, так Валя приехала в штанах, а* ***отес****: «А ну, ща же сыми! Що юбки у тебя нету що ли?!»*.

Таким образом, семный анализ СР с архисемой ‘*кровный родственный мужского пола / родитель*’ выявил следующие интегративные семы: *тятя – тятенька – отец – папа* – сема ‘кровный родственник мужского пола / отец’; *тятенька – кормилес-батюшка* – сема ‘глава семьи / кормилец’; *кормилес-батюшка* – сема ‘муж’; *кормилес-батюшка* – сема ‘отец’; *отец-свёкор* – сема ‘глава семьи / старший по возрасту’. При этом функционирование данных лексем в том или ином значении зависит от жанра / стиля акта коммуникации и от роли говорящего в системе семейно-брачно-родственных отношений.

1. Мать – мама – маманька – мамушка (архисема – ‘*кровный родственник женского пола / родитель*’). Лексемы *мать* и *мама* отмечены как лексические дублеты. Ср. : *«Сядем прясть, нас шес' прях,* ***мама*** *– седьмая. Мы песнякаем и до утра. Тады ведь часов не было,* ***мать*** *скажа: «Бабы, бросайте, кичаги уже погáсли»*. Или: *«Они богатó жили.* ***Мать*** *у неё всё шила на машинке»*. *«****Мама-то*** *у нас из Воронéжа пришлая, а отес – из Рассéи»*.

Наряду с *мать* и *мама* в речи Анны Васильевны частотны дериваты с ласкательными суффиксом *-еньк* и менее продуктивным собственно диалектным суффиксом *-ушк – мамушка* (Т.Н. Попова отмечает суффиксы *-еньк*, *-ушк*, *-аньк* в качестве собственно диалектных). Слово *мамушка* в словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова отмечено в качестве устаревшего, встречающегося в художественных произведениях А.С. Пушкина, Н.Д. Маминого-Сибиряка, Л.Н. Толстого и др. В речи носителя диалекта слова *маменька, мамушка* также функционируют в определенном жанре – в жанре фольклора – свадебных песен, причитаний. Рассмотрим: *«Родима моя* ***мáмушка****, пододи ко мне»* (свадебные причитания дочери, обращенные к матери).

«Я у ***мáманьки*** *дóчинка однá,*

Не собравши разум замуж адалá» (песня дочери).

«Любила мя ***мать****, обожала, що я ненаглядная дощь,*

Но с милым я, дощь, убежáла в осеннюю тёмную нóщь» (песня дочери-беглянки).

В СРНГ, СРНГА, СПРГСП лексемы *мать* и *мама* не отмечены. В толковых словарях не имеют специфичных помет, соответственно, являются общенародными вариантами, употребляемыми повсеместно. В речи Анны Васильевны функционируют как общенародный ЛСВ *мать*, так и диалектно-просторечные лексемы, относящиеся к устаревшим и находящиеся, на первый взгляд, в пассивном запасе. Однако, учитывая неразрывную генетическую связь языковой картины мира диалектоносителя с народно-речевой культурой и в первую очередь с песнями, невозможно говорить о том, что «песельная» лексика уходит в пассивный запас: она всегда как бы ждет своего речевого проявления в определенной коммуникативной ситуации (рассказ-воспоминание). В подобных случаях «дремлющий» пласт лексики становится доминантным в коммуникации. В данном контексте стоит отметить, что в дискурсе нашего информанта отсутствует такие дериваты, как *мамочка, мамуля, мамулечка*, свойственные для современного бытового общения.

Так, СР с архисемой ‘*кровный родственник женского пола / родитель*’ обнаруживает единственное значение ‘*мать*’, ‘*мама*’. Вариант употребления в речи носителя диалекта зависит в первую очередь от жанра коммуникации. В речи же носителя диалекта превалирует диалектно-просторечная лексика.

2. Дощь – девка – девущка (архисема – ‘*кровная родственница женского пола / ребенок по отношению к родителям*’). Диалектные варианты слов *дощь, девущка, девщонки* приводятся в тексте с характерными для носителя диалекта языковыми чертами – *щоканье*.

Данный СР обнаруживает богатую семную разветвленность. Рассмотрим: 1. **Дощь – девка – девущка** – сема ‘*родная дочь*’. *«У меня младша* ***дощь*** *в Новосибироскем живет». «Может,* ***девущка*** *как раз родится – Валей назовем». «Вишь, кака* ***девка*** *у нас выросла!»*. 2. **Девщóнки – девки** (только мн. число) – сема ‘*родные сёстры*’. *«Вот встаем утром с* ***девщонками****, и вот кто щё делать будет. Хто полы шоркать, мы с сестрой млáдшанки были, мели двор пощаму-то…»*. 3. **Девщóнки – девки** (только мн. число) – сема – ‘*дочери*’. *«Вот на Пятровку отес бувало скажа: «****Девщонки*** *и снóхи, кому надо снаряжáться на юбки и кофты – вон дуб – дярите! По пять копеек за пуд его сдавали»*. 4. **Девщóнки – девки** (только мн. число) сема – ‘*подруги*’. *«К обеду жаних приежжат за ей с дружкой, а* ***девщонки*** *садятся за стол и поют»*. В данных примерах семемы *девщонки – девки* имеют контекстуальные семы, зависимые от роли говорящего и вычленяемые непосредственно в контексте.

Лексема *дочь* отмечена как общеупотребительная. В толковых словарях С.И. Ожегова и В.И. Даля лексема *девка* отмечена как устаревшая и просторечная в значении *девушка*. Однако в дискурсе Анны Васильевны данная лексема не имеет отрицательной коннотации, пренебрежительного или сниженного значения, наоборот, несет ласкательную оценку в рассказах-воспоминаниях о семье, дочери, что определяется только контекстом. В СРНГА данное слово отмечено в качестве употребляемого повсеместно на Алтае в значении *девушка*. В СПГСП также приводится значение *девушка*. Лексема *девка* в значении *дочь* нами не обнаружено в словарях. Данный факт лишь подтверждает мысль о том, что диалектные словари не всегда учитывают индивидуальные значения слов, а языковые процессы, происходящие как в говоре, так в идиолекте, носят динамичный характер, особенно в последнее время. Так и лексема *девушка*, являясь общенародной, несвойственной для разговорно-бытового общения Анны Васильевны, оказывается включенной в СР, что, на наш взгляд, отражает процессы влияния литературного языка на диалект.

Кроме емкого плана содержания, лексема *девка* в дискурсе Анны Васильевны имеет также эмоциональную коннотацию: пренебрежительный и ласкательный оттенки в зависимости от контекста и интонации рассказчика. Рассмотрим: *«Мы все песни свадебны знали…* ***а те девки*** *сидят* ***не знают****»* (о чужих). Пренебрежительное отношение подчеркивают указательное местоимение *те* и глагол с отрицанием. Необходимо учитывать в контексте крестьянской жизни прошлого столетия неоспоримую важность народной культуры – песен, которые являлись неотъемлемой частью жизни людей. Приведем пример из речи Анны Васильевны: *«Мы* ***всегда с песнями****, по улицам* ***ходили песнякали****,* ***одни песни слышишь****, а щас що? Одни маты слышишь». «Соберемси, бувало, вечером:* ***мама на губах играет****, а мы* ***танцували****,* ***пели****. Вот така жись была»*.

В предложении *«Красивы* ***девки****, пéсельники, говорят!»,* где речь идет о себе, своих сестрах и подругах, отражена положительная эмоционально-оценочная коннотация лексем. Подобные латентные семы возможно зафиксировать лишь имея массивный корпус языкового материала, собранного в течение долгого времени методом языкового включения в сосуществование говорящего, когда собиратель улавливает малейшие колебания в эмоционально-оценочном фоне речи информанта. «Достоверное определение окраски слова в таких случаях возможно только по контексту с учетом его лексического наполнения, знания ситуации, а иногда исключительно по интонации» [1, с. 28].

О сложности определения субъективной окраски в идиолекте носителя диалекта писала Е.В. Иванцова: «Трудность определения субъективной окраски слова усугубляется и тем, что наряду с регулярным, зафиксированным в словарях совмещением различных коннотативных сем (отраженном в пометах «уменьшительно-ласкательное», «ироническое», «снисходительное» и «смягчительное»), тексты информанта демонстрируют множество других, менее регулярных их комбинаций» [1, с. 78]. В связи с вышесказанным лексема *девка* в зависимости от контекста, роли и интонации говорящего приобретает признаки противопоставления, вступая в отношения контекстуальной антонимии.

Общеупотребительные лексемы *дочь – дочки* вступают в отношения синонимии с диалектно-просторечными лексемами *девчонки, девки,* вовлекая в ряд лексему *сёстры* (мн. ч.): *«Нас вот шестеро* ***сестёр-то*** *было», «А мы* ***девщонками*** *на палатях спали, тятя с краюшку, мама на пещке. Тут вот панóк пристроенный к пещке был деревянный тоже»*. Разнообразие синонимического ряда происходит за счет разветвленности включенных сем во множественном числе: *‘дочери’, ‘сестры’, ‘подруги’, 4. ‘незнакомые девушки / незнающие песен’.*

3. Сын – сынишка – сынок – мальчишка (архисема – ‘*кровный родственник мужского пола* **–** *ребенок по отношению к родителям*’). Представленные лексемы в дискурсе Анны Васильевны являются лексическими дублетами, что проиллюстрировано следующими примерами: *«Вот родился* ***мальчишка*** *у них». «****Сына*** *первого женила, второй просится жаниться». «Женщина одна умирала, а у нее* ***сынок*** *оставалси семилетний»*.

В СРНГ, СРНГА *сын* также имеет множество производных суффиксальных вариантов в диалектах. Как просторечное не отмечено. В словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова без особых помет. Таким образом, в данном синонимичном ряду находятся общенародные лексемы, но в речи нашего информанта превалируют индивидуальные варианты речеупотребления – экспрессивные словообразования. В деминутивных образованиях типа *сынишка – сынок – мальчишка* следует выделить уменьшительно-ласкательные суффиксы *-ишк*, *-ок*, которые вносят дополнительный оттенок, придавая слову субъективную окраску, различаемую в

контексте беседы. Однако в речи носителя диалекта данные суффиксы отражают не уменьшительное значение, а именно ласкательное: «Деминутивные образования редко отражают объективно малый размер предмета…» [1, с. 83]. Деминутивы в дискурсе Анны Васильевны выполняют различные функции, однако в данных примерах отражено ласкательное отношение к объекту повествования и шире – доброжелательное, открытое отношение к миру через суффиксальный метод словообразования экспрессивов. Общенародное *сын* в речи диалектносителя функционирует вместе с его производными вариантами-экспрессивами – *мальчишка, сынишка, сынок,* вступая с ними в отношения синонимии.

Выявленные нами семы СР с архисемой '*кровный родственник мужского пола* **–** *ребенок по отношению к родителям*'.

4. Мужик – муж (архисема – '*представитель мужского пола*').

*«**Мужик** у меня не знал, када́ выжила, тады болела шибко».* Или: *«У меня **мужука** в армию собрали, вот он ушел, а я ему ещё одного принясла, они у меня погодки были». «Раньше к бабкам ходили, а мой **мужик**: «Я тебе голову сразу оторву! Пусть их много будет – всё вырастут!».* Исходя из контекста, нами выявлена боле частная сема семемы *мужик* – '*муж*'. В это же время в СРНГ слово *мужик* обозначено как презрительное название *неказака*. В СРНГА находим одно из значений – *муж*. В толковых словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова *мужик* в значении *мужчина-простолюдин*, *человек низшего сословия*; у В.И. Даля также *крестьянин, поселянин, пахарь, земледел, хлебопашец*. В СПРГСП одно из значений – *муж*. Таким образом, лексема *мужик* представляет собой диалектно-просторечный вариант общенародного *муж*. Важно отметить расхождение в значении слова *мужик* в словарях и дискурсе Анны Васильевны: *мужик* употребляется значении *муж* в рассказах-воспоминаниях о семье, доме, прошлой жизни в целом, при этом слово *мужик* не несет пренебрежительной, грубой оценки, наоборот, приобретает ласкательную, доброжелательную коннотацию в рассказах о собственном муже. *«Тут слух пошёл, будто **мой мужик** с армии вернулси…». **«И мужик мой** с другом пришли». «**Мужуку** на штаны бело ткали. И к смерти бело ткали. Сошьют **мужуку** штаны к смерти из бе́лого холста́ и рубашку».* Такие синонимы – контекстуальные, где значение выводимо только из конекста и интонации говорящего. В речи носителя диалекта данная лексема имеет положительную и отрицательную коннотации: *«А **мужуки**, когда зайдут-то: «Да щё б вас чёрт взял бы, у нас на крылещке человека убьют, а вы не услышите!» Во как **песнякали!**».* Отметим положительную коннотацию лексемы *мужики* (в значении – *знакомые мужчины*: *отцы, мужья, братья, соседские мужчины*), определяемую исключительно контекстом. Как уже было сказано, в дискурсе Анны Васильевны зафиксирована и отрицательная семантика лексемы *мужик* (в значении – *незнакомый, чужой*): *«Вот в Хлеборобном **два мужука** к одному залезли, вот его сначала кулаками били, затем железным прутом».* Или: *«Замещательно она себя вела: овéс пасла, у неё двои маленьких на руках, на що ей эти **мужуки?»***. Таким образом, диалектное ***мужик*** является семантическим вариантом общенародного слова *муж*.

При этом носитель диалекта отчетливо разграничивает сферу употребления лексем *мужик* и *муж. Мужик* в значении *муж* присутствует в рассказах о собственном муже, о прошлом. Общенародный вариант *муж* в речи носителя диалекта употребляется зачастую в рассказах о современной жизни: детях, внуках и т.д. *«А **муж** все на работу бегал устраиваться, никак не устроится!»; «Вот **муж** у нее не работает – так и сидел бы с ребёнком»* (из рассказа о семье внучки, ее муже).

Исходя из анализа языкового материала, выделим следующие семы в СР с архисемой '*представитель мужского пола*': '*муж, 'знакомый мужчина'* обычно с положительной коннотацией и '*незнакомый мужчина'* с отрицательной коннотацией.

5. Жана́ – жена (архисема – '*представительница женского пола*').

В речи носителя диалекта общенародное слово *жена* сосуществует с диалектным вариантом *жана́*, которые являются лексическими дублетами (присутствие в речи носителя диалекта двух вариантов слов свидетельствует о влиянии литературной нормы на диалект). Проиллюстрируем: *«Мол, щё твоя **жена** за стол с нами не садится?». «А у него **жана́** померла. А он сабе другу́ **жану́** взял». «Ну вот що она за **жана**? Пьёт да и всё».* Отметим также «живучесть» диалектных вариантов в речи носителя диалекта. В СРНГ вариант *жана́* также отмечен в значении *жена*. В толковых словарях не имеет особых помет, поэтому в речи Анны Васильевны функционируют обе лексемы: общенародная и ее диалектный вариант в своем единственном значении – *жена*.

Рассмотрев синонимичные ряды ЛСП «Семья», функционирующие в дискурсе носителя диалекта, подведем некоторые итоги. С точки зрения принадлежности к национальным формам языка в речи Анны Васильевны превалирует диалектно-просторечная и диалектная лексика, однако синонимичный ряд имеет смешанный состав, включающий общенародные эквиваленты, в том числе употребляемые реже либо используемые в качестве понятийной категории. Подобное смешение «стилей» является следствием проницаемости диалекта как языковой системы – воздействия литературного языка на диалект.

Развитая система субзначений отражает черты как индивидуального мировоззрения и лингвокреативной деятельности Анны Васильевны, так национальной картины мира, свойственной русскому крестьянству XVIII – XIX вв. В данном случае речь идет об экстралингвистичесkом факторе формирования синонимических связей. «Система говоров накладывает определенный отпечаток на функционирование общенародного слова в индивидуальной речи. …Наряду со значениями слов общенародного употребления в диалектной речи могут появляться дополнительные значения, и наоборот, какие-то оттенки значений общенародных слов могут утрачиваться» [2, с. 97].

Как результат диалектно-литературного «двуязычия» – четкое разграничение диалектного дискурса на следующие категории: *прошлое* (диалектно-просторечная, диалектная лексика), *современность* (общенародная лексика) и *жанр фольклора*, который, безусловно, стоит особняком, включая в себя «спящие» диалектные лексемы типа *мамушка, батюшка* с малопродуктивными собственно диалектными ласкательными суффиксами.

В дискурсе Анны Васильевны отмечено обилие деминутивов, что отражает, как правило, субъективно-доброжелательное отношение не только к объекту высказывания, но и к партнеру по коммуникации (реципиенту). Однако основным условием для определения значения форматов, придающих речи дополнительные оттенки значения (пейоратив – мелиоратив), является контекст.

Экспрессивность диалектной речи – как универсальная черта носителя диалекта – также отмечена нами в связи с обилием словообразовательных формантов с ласкательными суффиксами, что позволяет выражать все оттенки мысли, увидеть языковую картину мира ярче и рельефнее.

За рамками статьи осталось большое количество лексем, относящихся к лексико-семантическому полю «Семья», как-то: *хрёстный, сношенница, золовка, деверь, шуряк, младушка, невеста, невестка, жаних, дружка, свекровка, внучек, дядька* и др., которые будут включены в идиолектный словарь – Словарь диалектной языковой личности на Алтае. В настоящее время ведется работа по обработке и анализу языкового материала и выработки методики его подачи – первого словаря подобного рода на Алтае.

Библиографический список

1. Тимофеев В.П. *Словарь диалектной личности*. Шадринск, 1971.
2. Иванцова Е.В. *Феномен диалектной личности*. Томск, 2002.
3. Лютикова В.Д. *Языковая личность: идиолект и диалект*. Диссертация … доктора филологических наук. Екатеринбург, 2000.
4. Прокофьева Е.В. *Диалектная языковая личность на Алтае*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2012.
5. Зубова Н.Н. *Языковая личность жительницы русского севера: опыт вербально-семантического, лингвокогнитивного и прагматического описания.* Диссертация … кандидата филологических наук. Вологда, 2017.
6. Ганичева С.А. Диалектная языковая личность: к вопросу о трансформации. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2016; № 5 (74): 60 – 64.
7. Пульнова М.А. Диалектная языковая личность: речевой портрет информанта Суземского района Брянской области. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2018; № 3: 20 – 32.
8. Волошина С.В. Фрагмент речевого портрета жителя современного российского села. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2018; № 3 (14): 20 – 32.
9. Бекаревич К.А. Диалектная языковая личность информанта Новозыбковского района Брянской области. *Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье*. Новозыбков, 2019: 94 – 101.
10. Клемпач О.А., Стародубец С.Н. *Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье*. Новозыбков, 2019: 121 – 128.
11. *Полный словарь диалектной языковой личности*: в 4 т. Томск, 2006 – 2012.
12. Лютикова В.Д. *Словарь диалектной личности.* Тюмень, 2000.
13. Толстова Г.А. *Словарь Агафьи Лыковой*. Красноярск, 2004.
14. Нефедова Е.А. *Экспрессивный словарь диалектной личности*. Москва, 2001.
15. *Полный словарь сибирского говора*: в 4 т. Томск: Издательство Томского университета, 1992.
16. *Словарь русских говоров Алтая:* в 4 т. Барнаул, 1993 – 1998.
17. *Историко-этимологический словарь русских говоров Алтая*: в 7 т. Барнаул, 2013.
18. Богословская З.М. *Словарь вариантной лексики сибирского говора*. Томск, 2000; Т. 1.
19. *Словарь антонимов сибирского говора*. Томск, 2003.
20. Блинова О.И., Сыпченко С.В. *Мотивационный словарь сибирского говора*. Томск: Издательство Томского университета, 2010.
21. *Словарь синонимов сибирского говора.* Авторы-составители О.И. Блинова, М.Э. Гавар, М.А. Толстова; под редакцией О.И. Блиновой. Томск: Издательство Томского университета, 2016.

22. Блинова О.И., Гавар М.Э. Синонимия сибирского говора сквозь призму комплексной лексикографической параметризации. *Вестник Томского государственного университета*. 2014; № 1 (27).
23. Попова Т.Н. Словообразовательная синонимия в русском диалектном словопроизводстве. *Ученые записки казанского государственного университета*. Т. 50; Кн. 6: 226 – 236.
24. Мардиева Э.Р. Антонимические и синонимические парадигмы в диалектной фразеологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020. Выпуск 12: 41 – 44.
25. Евгеньева А.П. Синонимические и парадигматические отношения в русской лексике. *Синонимы русского языка и их особенности*. Ленинград, 1972.
26. Словарь лингвистических терминов. Available at: https://slovar.cc/rus/term/1464939.html
27. *Словарь русских народных говоров*: в 47 т. Москва, 1965.
28. *Словарь просторечий русских говоров Среднего Приобья*. Томск, 1977.
29. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва, 1998.
30. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: 70 000 слов*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва, 1989.
31. Крючкова О.Ю., Гольдин Русская В.Е. Диалектология. Коммуникативный, когнитивный и лингвокультурный аспекты. Саратов, 2010.
32. Винокур Г.О. Проблема культуры речи. *Русский язык в школе.* 2009; № 10: 73 – 80.

References

1. Timofeev V.P. *Slovar' dialektnoj lichnosti*. Shadrinsk, 1971.
2. Ivancova E.V. *Fenomen dialektnoj lichnosti*. Tomsk, 2002.
3. Lyutikova V.D. *Yazykovaya lichnost': idiolekt i dialekt*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2000.
4. Prokof'eva E.V. *Dialektnaya yazykovaya lichnost' na Altae*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2012.
5. Zubova N.N. *Yazykovaya lichnost' zhitel'nicy russkogo severa: opyt verbal'no-semanticheskogo, lingvokognitivnogo i pragmaticheskogo opisaniya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Vologda, 2017.
6. Ganicheva S.A. Dialektnaya yazykovaya lichnost': k voprosu o transformacii. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 5 (74): 60 – 64.
7. Pul'nova M.A. Dialektnaya yazykovaya lichnost': rechevoj portret informanta Suzemskogo rajona Bryanskoj oblasti. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2018; № 3: 20 – 32.
8. Voloshina S.V. Fragment rechevogo portreta zhitelya sovremennogo rossijskogo sela. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2018; № 3 (14): 20 – 32.
9. Bekarevich K.A. Dialektnaya yazykovaya lichnost' informanta Novozybkovskogo rajona Bryanskoj oblasti. *Idiolekt russkoj yazykovoj lichnosti kak otrazhenie lingvokul'turnoj situacii v slavyanskom pogranich'e*. Novozybkov, 2019: 94 – 101.
10. Klempach O.A., Ctarodubec S.N. *Idiolekt russkoj yazykovoj lichnosti kak otrazhenie lingvokul'turnoj situacii v slavyanskom pogranich'e*. Novozybkov, 2019: 121 – 128.
11. *Polnyj slovar' dialektnoj yazykovoj lichnosti*: v 4 t. Tomsk, 2006 – 2012.
12. Lyutikova V.D. *Slovar' dialektnoj lichnosti.* Tyumen', 2000.
13. Tolstova G.A. *Slovar' Agaf'i Lykovoj.* Krasnoyarsk, 2004.
14. Nefedova E.A. *`Ekspressivnyj slovar' dialektnoj lichnosti.* Moskva, 2001.
15. *Polnyj slovar' sibirskogo govora*: v 4 t. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1992.
16. *Slovar' russkih govorov Altaya:* v 4 t. Barnaul, 1993 – 1998.
17. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' russkih govorov Altaya*: v 7 t. Barnaul, 2013.
18. Bogoslovskaya Z.M. *Slovar' variantnoj leksiki sibirskogo govora*. Tomsk, 2000; T. 1.
19. *Slovar' antonimov sibirskogo govora*. Tomsk, 2003.
20. Blinova O.I., Sypchenko S.V. *Motivacionnyj slovar' sibirskogo govora*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2010.
21. *Slovar' sinonimov sibirskogo govora.* Avtory-sostaviteli O.I. Blinova, M.`E. Gavar, M.A. Tolstova; pod redakciej O.I. Blinovoj. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2016.
22. Blinova O.I., Gavar M.`E. Sinonimiya sibirskogo govora skvoz' prizmu kompleksnoj leksikograficheskoj parametrizacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 1 (27).
23. Popova T.N. Slovoobrazovatel'naya sinonimiya v russkom dialektnom slovoproizvodstve. *Uchenye zapiski kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. T. 50; Kn. 6: 226 – 236.
24. Mardieva `E.R. Antonimicheskie i sinonimicheskie paradigmy v dialektnoj frazeologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2020. Vypusk 12: 41 – 44.
25. Evgen'eva A.P. Sinonimicheskie i paradigmaticheskie otnosheniya v russkoj leksike. *Sinonimy russkogo yazyka i ih osobennosti*. Leningrad, 1972.
26. Slovar' lingvisticheskih terminov. Available at: https://slovar.cc/rus/term/1464939.html>
27. *Slovar' russkih narodnyh govorov*: v 47 t. Moskva, 1965.
28. *Slovar' prostorechij russkih govorov Srednego Priob'ya*. Tomsk, 1977.
29. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1998.
30. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: 70 000 slov*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva, 1989.
31. Kryuchkova O.Yu., Gol'din Russkaya V.E. Dialektologiya. Kommunikativnyj, kognitivnyj i lingvokul'turnyj aspekty. Saratov, 2010.
32. Vinokur G.O. Problema kul'tury rechi. *Russkij yazyk v shkole.* 2009; № 10: 73 – 80.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 81-13+81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-585-587

Diehl A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: annadiehl2018@yahoo.com*

LINGUOCULTURAL ASPECT OF NOMINATION OF EMOTIONS IN THE POEM "TO A YOUTHFUL FRIEND" BY GEORGE GORDON BYRON. The article discusses nominations of emotions that reveal the essence of the concept of friendship in the poem "To a youthful friend" by George Gordon Byron. The study of the peculiarities of the verbalization of mental processes and emotional states of people, as well as the ways of expressing their inner experiences and sensations, seems relevant to researchers from various fields – from psychology to cultural linguistics. The article highlights the views of specialists in the fields of cultural linguistics and cognitive linguistics on the concept of "linguistic personality", as well as some possible ways of its interpretation, and considers the cognitive essence of the term "emotional concept". The classification and analysis of the nominations of emotions within the framework of the poetic work in question from the point of view of their semantic content, the identification of the specific features of their interaction allow us to draw conclusions about the individual characteristics of the author's perception of the concept of "friendship" as emotionally charged. During the analysis of the semantic structure of the concept "friendship" based on the material of the poem "To a youthful friend" by George Gordon Byron, the researcher identifies a list of semes that actualize it. The conclusion is that the analysis of metaphorical descriptions of the manifestations of emotions allows to identify culturally determined associative relationships between various objects of reality, to comprehend the peculiarities of the author's individual vision of the concept in question, expressed in the metaphorical use of nominations of emotions.

Key words: **emotions, emotional concepts, nomination, language image of the world.**

А.В. Диль, *канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: annadiehl2018@yahoo.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ЭМОЦИЙ В СТИХОТВОРЕНИИ ДЖ.Г. БАЙРОНА «TO A YOUTHFUL FRIEND»

В настоящей статье рассматриваются номинации эмоций, раскрывающих суть концепта «дружба» в стихотворении Дж.Г. Байрона «To a youthful friend». Изучение особенностей вербализации психических процессов и эмоциональных состояний человека, а также способов выражения его внутренних переживаний и ощущений представляется актуальным для исследователей из различных областей – от психологии до лингвокультурологии. В статье освещаются

взгляды специалистов в области лингвокультурологии и когнитивной лингвистики на понятие «языковая личность», а также возможные варианты его интерпретации, рассматривается когнитивная суть термина «эмоциональный концепт». Классификация и анализ номинатов эмоций в рамках рассматриваемого стихотворного произведения с точки зрения их семантического наполнения, выявление особенностей их взаимодействия позволяют сделать выводы об индивидуальных особенностях авторского восприятия концепта «дружба» как эмоционально заряженного. В ходе анализа семантической структуры концепта «дружба» на материале стихотворения Дж.Г. Байрона «To a youthful friend» нами был выявлен перечень сем, его актуализирующих. Мы пришли к выводу о том, что анализ метафорических описаний проявлений эмоций позволяет выявить культурно обусловленные ассоциативные отношения между различными объектами действительности, постичь особенности индивидуального авторского видения конкретного концепта, выраженные в метафорическом использовании номинантов эмоций.

Ключевые слова: **эмоции, эмоциональные концепты, номинация, языковая картина мира.**

Лингвокультурологическое исследование сущности эмоциональных концептов как сложных с точки зрения своей структуры мыслительных конструктов человеческого сознания в конкретных языковых культурах является одним из наиболее перспективных направлений исследований, предпринимаемых в рамках современной когнитивной лингвистики. Эмоциональные концепты рассматриваются в когнитивной науке как многомерные, культурно обусловленные, «динамичные образования», способные видоизменяться с течением времени, отражая особенности культуры и развития общества на определённом этапе его развития [1, с. 21]. Подобные образования в общей совокупности формируют эмоциональную картину мира, являющуюся отражением внутреннего мира человека. В настоящем исследовании мы придерживаемся убеждения в том, что оязыковленная (вербализованная) часть эмоциональной картины мира, представленная в виде вербальных знаков (номинантов эмоций), являтся источником сведений о специфической картине мира конкретного этноса, особенностях его мировосприятия и психологизме его культуры. В основе изучения концептов эмоций лежит «диалектическое понимание» их природы и использование разнообразных подходов и научных данных к их исследованию – как чисто лингвистических, так и культурологических, психологических, этнографических и исторических [1, с. 17].

Учёные-лингвисты, занимающиеся исследованиями в рамках антропоцентрической направленности, оперируют понятием «языковая личность», предложенным Ю.Н. Карауловым [2]. Термин «языковая личность» имеет различные варианты интерпретации. Так, например, исследователи в области психолингвистики используют синонимичные понятия «говорящая личность», «коммуникативная личность» и «эмотивная языковая личность» [3]. В действительности вопрос вербализации психологических явлений и эмоциональных переживаний человека представляет собой научный интерес как для филологов и психологов, так и «для лингвокультурологов и когнитологов в целом» [1, с. 13].

Целью настоящего исследования является выявление номинаций эмоций, вербализующих концепт «дружба» как эмоционально заряженный, в стихотворении Дж.Г. Байрона «To a youthful friend».

Обозначенная выше цель предполагает решение следующих задач:

1) дать опеределение понятию «эмоциональный концепт» в лингвистике;

2) классифицировать номинации эмоций с точки зрения их семантического наполнения в рамках рассматриваемого стихотворного произведения;

3) выявить особенности взаимодействия номинаций эмоций в контексте стихотворениия Дж.Г. Байрона «To a youthful friend»;

4) провести сопоставительный концептуальный анализ номинаций эмоций с точки зрения их репрезентации индивидуального видения концепта «дружба» автором стихотворения.

Материалом настоящего исследования выступают прямые и вторичные номинации базисных эмоций в стихотворении Дж.Г. Байрона «To a youthful friend».

Изучение вопроса эмоционального переживания в аспекте лингвокультурологии и психолингвистики представляется нам актуальным ввиду того, что исследования подобного рода позволяют выявить индивидуальные особенности мировосприятия и мировидения определённого лингвоэтнического коллектива. С феноменом эмоций, а именно пониманием их природы, вопросом функционирования эмоций в жизни человека, связано большое количество исследований из области психологии и культурологии [3 – 8]. При этом все исследователи отмечают комплексность и многогранность эмоциональной сферы человека, сложность определения её границ ввиду «размытости» составных компонентов [1, с. 29], а также трудность выделения единого критерия, согласно которому можно классифицировать психические переживания и эмоциональный опыт человека.

Под концептом в настоящем исследовании вслед за А.П. Бабушкиным [9], Е.С. Кубряковой [10], Ю.С. Степановым [11] и Н.А. Красавским [1, с. 43] понимается комплексный лингвокогнитивный конструкт, который отражает процесс постижения человеком окружающего мира и результаты этого процесса: опыт, эмоциональные переживания человека и комплекс его знаний о мире. Необходимо особо выделить тот факт, что эмоциональные концепты, являясь культурно-специфическими и этнически обусловленными ментальными образованиями, существуют в языковом сознании конкретного этноса и представляют собой неотъмлемую часть наивной картины мира. Эмоциональные концепты формируются в контексте определённых «социально-исторических условий» на «конкретном уровне развития этнического сообщества» [1, с. 49] и находят своё отражение в языковом сознании человека в виде эмоциональных впечатлений, образов и представлений [там же, с. 59]. Эмоциональные концепты, в свою очередь, образуют эмоциональную языковую картину мира, обладающую фрагментарной структурой и напрямую связанную с языковым сознанием людей. В лингвистике выдвигается предположение о том, что эмоциональные концепты могут быть как оязыковлены, так и формально не подвергаться вербализации в конкретных языках [12, с. 64]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональный вид коммуникации подразумевает наличие как вербальных, так и невербальных конституентов, которые, в свою очередь, относятся к различным уровням языка. По мнению Н.А. Красавского, «наиболее коммуникативные уровни языка – лексический и фразеологический» [1, с. 95], по сути, являющиеся источником лингвокультурологической информации (народной мудрости, опыта) и объективизирующие особенности внешнего и внутреннего мира человека как языковой личности.

В настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения В.*И.* Шаховского [3, с. 31 – 33] о том, что знаки, вербализующие эмоциональные концепты, можно условно разделить на 3 группы: 1. Знаки, обозначающие сам факт проявления эмоций, или «обозначения»; 2. Знаки, описывающие характер проявления эмоции и 3. Экспликанты, указывающие на предмет или объект, в номинации которого уже содержится конкретная эмоция. Особую ценность с точки зрения когнитивного анализа, на наш взгляд, представляют собой вторичные и косвенные номинации объектов, вербализованные в форме метафор, примеров метонимии, а также функционального переноса.

В настоящей статье мы рассматриваем в лингвокультурологическом аспекте особенности номинации эмоций в стихотворении Дж.Г. Байрона «To a youthful friend», написанном английским поэтом-романтиком в 1808 году. В анализируемом стихотворении отражена яркая гамма эмотивных проявлений концепта «дружба», раскрывающего его особое, индивидуальное видение поэтом – утраченная дружба воспринимается автором стихотворения как эмоциональное переживание. Поэт ностальгирует по дружбе, оставшейся в прошлом, и отзывается о ней с грустью и болью утраты. Анализ концептуального содержания стихотворения позволил нам выявить номинанты эмоций, связанных в представлении поэта с идеей об утраченной дружбе. Таким образом, в настоящем исследовании мы выдвигаем предположение о том, что номинанты эмоций в рассматриваемом стихотворении, на первый взгляд лишь косвенно связанные с понятием дружбы, вербализуют индивидуальное восприятие соответствующего концепта поэтом. В ходе анализа когнитивной структуры концепта «дружба» как эмоционально заряженного на материале стихотворения Дж.Г. Байрона нами был выявлен перечень сем, его актуализирующих. Данный перечень приводится ниже с примерами лексем, репрезентирующих выделенные семы в контексте анализируемого стихотворения:

1) эмоциональное состояние человека: they soon forget *they loved* at all (дружба сродни любви); and all must *love and hate* by rule (любить и ненавидеть); man and the world *so much I hate* (ненависть) – 3 примера;

2) эмоциональный отклик, реакция на что-либо: *to mourn* the loss of such a heart (чувство скорби); we *sigh* a long farewell (грусть при прощании); *hopes* and *tears* (надежды и слёзы) – 3 примера;

3) причина возникновения эмоции: to mourn *the loss of such a heart* (утрата) – 1 пример;

4) условия проявления эмоции: *childhood's* gay sincerity (эмоции, связанные с безмятежным детством); our *childish days were days of joy* (детство – пора радости) – 2 примера;

5) объект эмоции: with *fools* in kindred vice the same (глупцы); *man and the world* so much I hate (человек и мир); to join *the vain* and court *the proud* (тщеславные и гордецы)*;* where *parasites and princes* meet (паразиты и принцы); thy *trifling heart* (никудышное сердце) – 5 примеров;

6) длительность эмоционального переживания: *preserved* our feelings *long the same* (долгое время сохраняли наши чувства); too *soon forget* they loved at all (слишком быстро забыли о том, кого любили); has quickly *fled* (чувство быстро прошло); has *ceased to be* a boy (детство закончилось) – 4 примера;

7) интенсивность эмоционального переживания: those who *once have loved the most*; *so frail* is early friendship's reign; *so dark* my fate; an ignis-fatuus *gleam of love* – 4 примера;

8) положительная или отрицательная направленность эмоции: *the prostituted* name of friend; *stormy passions* ever glow; the world *corrupts* the noblest soul – 3 примера;

9) суть, характер развития эмоционального состояния: the ocean's *changing tide*; *stormy passions* ever glow; *spring of life*; *such the change* the heart displays; the world *corrupts the noblest soul*; for *friendship every fool may share* – 6 примеров.

Таким образом, общее количество сем в составе понятийной структуры концепта «дружба как эмоциональное состояние» – 9. Анализ семантической структуры лексических единиц, вербализующих содержание концепта «дружба»

как эмоционального состояния души в поэтическом мире Дж.Г. Байрона «To a youthful friend», позволяет сделать вывод о недолговечности и «хрупкости» дружбы в представлении поэта, порождающей тоску по прошлому и разочарование в себе и людях вокруг. Лирический герой выбирает одиночество как протест против фальши и наигранности чувств:

What friend for thee, howe'er inclined,
Will deign to own a kindred care?
Who will debase his manly mind,
For friendship every fool may share? [13, с. 160].

Тема дружбы и тоски по прошлому в связи с утерянным чувством дружбы в стихотворении Дж.Г. Байрона напрямую связана с описанием эмоционального состояния лирического героя, тонко ощущающего перемену в отношениях между собой и друзьями его юных лет. Наиболее полно в стихотворении раскрываются такие дифференциальные семы, как суть/характер развития эмоционального состояния человека и объект эмоции, которые вербализуются шестью и пятью лексическими единицами соответственно.

Номинанты базисных эмоций в стихотворении, тематически связанные с концептом «дружба», находятся в отношениях противопоставленности друг другу, в результате чего автором стихотворения создаётся эффект обманутых ожиданий и утраченных иллюзий. Поэт прибегает к использованию словосочетаний, построенных по принципу использования семантических оппозиций, т.е. содержащих в себе лексические единицы, обладающие взаимоисключающими семантическими признаками: *hopes* and *tears,* the world *corrupts the noblest soul;* where *parasites and princes* meet, and all must *love and hate* by rule. Таким образом, объединяя противоположные сущности в рамках одного контекста, автор стихотворения создаёт ощущение их несовместимости, тем самым усиливая эмоциональную нагрузку стихотворения. В этом отношении необходимо также отметить общую насыщенность поэтического произведения лексемами, вербализующими антонимичные понятия: *youth – Man's maturer years, placid eye – folly, days of joy – so dark my fate; dares things boldly but to lie – a long farewell to truth; noblest soul – the welcome vices kindly great.*

В ходе анализа обозначений эмоций в стихотворении нами были выявлены как первичные, так и вторичные номинации эмоций, связанных в индивидуальной авторской картине мира с понятием дружбы. К вторичным номинациям эмоций относятся субстантивные метафоры (*spring of life, an ignis-fatuus gleam of love),* адъективные метафоры, которые выступают в аттрибутивной функции: *stormy passions* (в том числе и антропоморфические – *the prostituted name of friend)* и глагольные метафоры: the world *corrupts the noblest soul.* Метафоры, апеллируя к ассоциативной сущности человеческого мышления, обладают выраженным оценочным характером и прагматическим потенциалом, раскрывают новые смыслы в стихотворении.

По мере развития сюжетной линии стихотворения осуществляется плавный переход от описания юношеской дружбы в период безмятежной юности к чувству осознания того, что юношеская любовь и привязанность сменились разочарованием: годы прошли, и интересы друзей стали кардинально противоположными. О смене настроения героя и его разочаровании в дружбе свидетельствует обширный пласт эмотивной лексики. Так, друг лирического героя погряз в пороке «в одной упряжке с глупцами»: «*With fools* in kindred *vice* the same» [13, с. 156], вызывая тем самым лишь досаду и порицание. По причине своего разочарования в дружбе и людях вообще лирический герой предпочитает одиночество «обществу ветреных глупцов»: «Who will *debase* his manly mind, *for a friendship every fool may share*?» [13, с. 160]. Эмоциональное напряжение нарастает ближе к концу стихотворения, когда лирический герой заявляет о своем нежелании мириться с пороками общества и даёт другу из прошлого совет одуматься и встать на пути истины и благоразумия: «Be something, anything, but – *mean*" [там же].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что анализ когнитивных особенностей эмотивной лексики (в частности, метафорических описаний проявлений эмоций) в контексте стихотворения Дж.Г. Байрона «To a youthful friend» позволяет выявить культурно обусловленные ассоциативные отношения между различными объектами действительности и постичь специфику мировосприятия поэта, особенности индивидуального авторского видения концепта дружбы как эмоционально заряженного.

Библиографический список

1. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской культурах*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
3. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка).* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1988.
4. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций (вступительная статья). *Психология эмоций.* Москва: Издательство МГУ, 1984: 3 – 28.
5. Изард К. *Эмоции человека*. Москва: Издательство МГУ, 1980.
6. Лурия А.Р. Диагностика следов аффекта. *Психология эмоций*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
7. Рейковский Я. *Экспериментальная психология эмоций.*Москва: Прогресс, 1979.
8. Сеченов И.М. *Психология поведения*. Москва: Воронеж: Институт практической психологии, 1995.
9. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка.* Воронеж: Издательство ВорГУ, 1996.
10. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. и др. Концепт. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Издательство МГУ, 1996.
11. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
12. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. *Избранные работы по рускому языку*. Москва, Учпендгиз, 1957.
13. *English romanticism verse. XIX century*. Санкт-Петербург: Издательство «Анима», 2004.

References

1. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj kul'turah*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
3. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme (na materiale anglijskogo yazyka).* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1988.
4. Vilyunas V.K. Osnovnye problemy psihologicheskoj teorii `emocij (vstupitel'naya stat'ya). *Psihologiya `emocij.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984: 3 – 28.
5. Izard K. *`Emocii cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980.
6. Luriya A.R. Diagnostika sledov affekta. *Psihologiya `emocij*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
7. Rejkovskij Ya. *`Eksperimental'naya psihologiya `emocij.*Moskva: Progress, 1979.
8. Sechenov I.M. *Psihologiya povedeniya*. Moskva: Voronezh: Institut prakticheskoj psihologii, 1995.
9. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka.* Voronezh: Izdatel'stvo VorGU, 1996.
10. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. i dr. Koncept. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1996.
11. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
12. Scherba L.V. O chastyah rechi v russkom yazyke. *Izbrannye raboty po ruskomu yazyku*. Moskva, Uchpendgiz, 1957.
13. *English romanticism verse. XIX century*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Anima», 2004.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 801.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-587-589

Evenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nazarova33-1975@mail.ru*
Morozova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: morozova-on@mail.ru*

SOUND SYMBOLISM AND SYMBOLIC SOUND METAPHOR. Symbolic sound metaphor based on sound symbolism is considered and its role in creation of new words is emphasized. The article aims to consider symmetry of sound iconic relationship between the meaning of a word and its sounds due to sound symbolism. The purpose of the paper is to point out processes, approaches, psychological and psycholinguistic experiments that can be applied to examine it. The modern classification of sound symbolism (corporal sound symbolism, imitative sound symbolism, synesthetic sound symbolism and conventional sound symbolism) is presented to identify the major one in creating symbolic sound metaphor. The most frequent phonosemantic means are analyzed to acquire the symbolic sound value of amplifying phonosemantic sound tonality in the text. The peculiarities of symbolic sound metaphor, the main means of representing sound tonality, is identified in the article to clarify the essence of sound tonality, which is treated as a linguistic category of expressing and evaluating. Thus it proves the necessity of further investigation in this field.

*Key words***: symbolic sound metaphor, sound symbolism, phonosemantics, attractive and manipulative function, sound dominants, alliteration, assonance, sound repetitions.**

Е.В. Евенко, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nazarova33-1975@mail.ru*
О.Н. Морозова, *канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: morozova-on@mail.ru*

ЗВУКОВОЙ СИМВОЛИЗМ И ЗВУКОСИМВОЛИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА

В данной статье рассматривается звукосимволическая метафора, основу которой составляет звуковой символизм, и подчёркивается её роль в создании новых слов. Цель статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать существование звукоизобразительной связи между значением слова и его звучанием благодаря явлению звукового символизма. Выявлены те процессы, подходы и психолингвистические эксперименты, которые применимы в исследовании данного явления. В работе представлена современная классификация звукосимволизма с целью определения его базового типа для создания звукосимволической метафоры. Проанализированы основные фоносемантические средства, выявляющие звукосимволическую значимость смысла – тональности в тексте. В статье продемонстрированы особенности создания звукосимволической метафоры как основного средства репрезентации смысла – тональности, который рассматривается в статье в качестве языковой категории экспрессивности и эмоциональности. Таким образом, многочисленные эксперименты подтверждают необходимость дальнейшего исследования этой области знаний.

Ключевые слова: **звукосимволическая метафора, звукосимволизм, фоносемантика, аттрактивная и манипулятивная функции, звуковые доминанты, аллитерация, ассонанс, звуковые повторы.**

This article is relevant for its focus on the discretion of one of the parameters of textuality as a manifestation of the phonosemantic organization of the text. The study is distinguished by a qualitative presentation of the conceptual apparatus necessary to accomplish the assigned tasks. Various points of view on the underlying terms are widely presented. Therefore, the theoretical significance and novelty of the work are very high. Since the category of semantic tonality has already been stated by us in previous works [1] (2008, 2009), the more interesting is the study based on the phonosemantic organization of the text, including sound symbolism and sound-symbolic metaphor, proceeding from not only attractive functions, but also manipulative, which indicates the novelty of the study. It opens up new aspects of the semantic tonality of the text (poetic, prosaic, advertising). The authors' approach is defined as an active process of thinking. Accordingly, an understanding algorithm is proposed, the adherence to which ensures the identification of semantic tonality and phonosemantic means (sound symbolism, sound-symbolic metaphor).However, in order to correctly understand the very nature of sound symbolism (the relationship between the phonemic appearance of a word and the denotation object designated by it), it is necessary, first of all, to penetrate into the psychophysiological basis of sound symbolism, into the sphere of denotation, which S.V. Voronin [2]. A sound-symbolic word is, first of all, a sound complex, in a certain way correlated with the denotation object designated by it.

The work well presents the issue of associations: in the field of phonosemantics and in the formation of the sound-symbolic metaphor itself. And this is a "hot" topic of research in semantics in general. This article can serve for a more detailed development of the problematics of the sign – not only from the position of Voronin S.V., but from the definition of the sign by C. Pierce. For him, the sign is functional and manifests itself in semiosis. A huge field of meaning opens up not only in the form of selection of ready-made sign units, but also the creation of ad hoc discursive signs. This phenomenon is widely stated by R. Bart in his interpretation of the connotative sign. In the mode of working with phonosemantics, it is precisely the level of meanings set by connotative signs that manifests itself. Hence – so much attention to associations, metaphor and strategy of the hermeneutic approach to analysis. The sign exists only for the interpreter who "grasps" it. This position of Charles Peirce emphasizes the importance of the proposed algorithm [1] and removes the issue of subjectivity in assessing the results obtained.

The topic of the relationship between language and emotion is an incredibly relevant field for research in various modern sciences. Without studying this area of human activity, without knowledge about how emotions affect the formation of a linguistic picture of the world, the formation of a linguistic personality, the possibility of conflict-free interlingual communication, it is impossible to develop theory and solve practical problems facing a modern person. Semantic tonality is interpreted in the work precisely as the emotional mood of the text, determined by a special arrangement of lexical units that create the tone of the sound. The authors focus their attention on the phonosemantic organization of the text as one of the means of creating a semantic construct chosen for research, in order to demonstrate the richest meaning-forming potential of the sound organization of the text, as well as penetrate the mechanism of phonetic coordination of the text structure by the author.

However, in order to correctly understand the very nature of sound symbolism (the relationship between the phonemic appearance of a word and the denotation object designated by it), it is necessary, first of all, to penetrate into the psychophysiological basis of sound symbolism, into the sphere of denotation, which S.V. Voronin [2]. A sound-symbolic word is, first of all, a sound complex, in a certain way correlated with the denotation object designated by it.

A certain connection between the phonemic composition of some varieties of sound-symbolic words and the objects designated by them was pointed out by a number of researchers who studied various languages of the world on this subject. The question of the symbolism of "big / small" has occupied scientists already in ancient times. Even Plato in "Cratilus" expressed the idea that the sound [a] is best suited to denote something big, the sound [i] – something narrow. St. Augustine (IV-V centuries) assigned the sound [u] the role of the exponent of something huge and strong, as well as thick [3, p. 31]. In the 30s of our century, a number of famous linguists began scientific research on the symbolism of designations large / small (E. Sapir 1929; S. Newman 1933). A significant contribution to the study of this issue was made by the experimental study of the phenomenon of sound symbolism, first carried out in 1929 by E. Sapir. The experimental results speak in favor of the fact that [a] is more suitable for denoting large, and [i] – for denoting small size [4, p. 225-239]. S. Newman, who continued this research, came to the conclusion that the vowels in English on the small-large scale are arranged in the following order – [i], [e], … [a] [5, p. 62]. The well-known article by O. Espersen "Symbolic value of the vowel [i]" [6], where the author, using the example of English, as well as a number of other languages, shows that the concept of small sizes is expressed in many languages by symbols. containing the "high-front-uncorrupted" vowel [i]. W. Westerman notes that in some new African languages, along with the opposition of back / front vowels, there are oppositions in tone. "A low tone means something big, voluminous, wide ... A high tone means something small, thin, delicate ..." [7, p. 103-113]. Of great scientific interest is the research carried out by V.V. Levitsky study of the phonetic composition of words, during which he concluded that the concept "small" can be symbolized in various languages by such acoustic-articulatory features: non-stabilization, front row, upper rise (signs of the deaf); the concept of "large", in turn, – such signs: labiality, back row, middle or lower rise (for the deaf) [8, p. 97]. It can be argued that the symbolism [a] / [i] for "big / small" is generally recognized by all linguists dealing with the problems of sound symbolism. Also, there is a whole series of designations for distant / close with the opposition of low / high vowels in tone. Accordingly, the low tone [a] in these words serves to express the concept of "close". The sound-symbolism of words denoting distant / close with the opposition of low / high vowels in tone was studied in detail in the studies of K. Dance on the material of a number of unrelated languages.

The role of individual labial phonemes in the names of rounded, spherical, convex, bulging objects has been repeatedly noted in various languages. Studying the Malay language, W. Maxwell notes that the initial bu-, bun-, bung- are characteristic of a large number of words that betray the concept of roundness.

Finding the connection between the sound appearance of a word and the object designated by it, researchers condition the fact that they find certain common features in the nature of these types of phonemes in the composition of these words and the concepts symbolized by them. For pronouncing [a] we position our articulators in such a way that the resonator of the oral cavity is made large, and for pronouncing [i] we "reduce" the volume of the resonator of the oral cavity [4, p. 235].

The consistency of sound-symbolic words is less pronounced in comparison with the consistency of onomatopoeic words. The sound-symbolic subsystem is characterized by a wider coverage of the vocabulary.

According to O. Espersen, sound-symbolic words denote movements, things, appearance (form, light), state of mind (dissatisfaction, disgust), size and remoteness [6, p. 399-403]. According to N.B. Kile, Nanai figurative words denote a variety of color and light representations, sensory perceptions, mental state, appearance [9, p. 11-12].

The modern typology of sound symbolism was proposed by American scientists L. Hinton, D. Nicholas, D. Ohala, T. Kaufman, H. Aoki [10, p. 9-12]:

1. "Physical" sound symbolism (Corporal sound symbolism). These are sounds and intonation patterns that express the internal state of a person, emotional or physical (coughing, sneezing).

2. "Imitative" sound symbolism (Imitative sound symbolism). This category includes onomatopes that transmit ambient sounds (zip, knock, bang)

3. Synesthetic sound symbolism. This category includes acoustic symbolisms of non-acoustic phenomena. In other words, certain vowel and consonant phonemes constantly convey visual, tactile, and other characteristics of objects, such as size, shape, etc.

4. "Conventional" sound symbolism (Conventional sound symbolism) and included associations of phonemes and groups of phonemes with certain meanings (for example, the combination [um], conveying the value of roundness and convexity

Humpty-Dumpty; the combination [gl], conveying the meaning of the glow). This type of sound symbolism is the basis for creating a sound-symbolic metaphor. The human mind, combining involuntary and arbitrary, seeks to find a connection between sound and meaning to create new words in poetry, prose, advertising.

Metaphor occupies a special place in the theory of semantic, psycholinguistic, stylistic, syntactic and pragmatic research. For a long time, the sound-symbolic metaphor has attracted both domestic and foreign linguists, so the number of works on this topic continues to grow steadily. The scientific novelty of the phenomenon under study lies in the possibility of a sound-symbolic metaphor to act as a special way of denoting objects of reality and modeling associations between the new and the unknown, enshrined in the linguocultural space in practice. A sound-symbolic metaphor is a unique way of representing the expressive implication characteristics of an artistic and advertising text, structuring information, objectifying mental processes in a language and a way of producing new knowledge.

In the field of linguistic modeling of the semantics of metaphor, various logical-semantic structures of the metaphor are determined. "When analyzing the comparison included in the metaphor, as a rule, three main components are used: object-feature-image" [11, p. 208], "compared – the basis of comparison – the object of comparison" [12, p. 103]. It should be said that the differences in the semantic modeling of the metaphor make it difficult to decode it in the text due to the prevalence of implicit relations in it over explicit ones.

A sound-symbolic metaphor is created in a similar way. In this case, associations by the signifier are taken into account: semantic convergence based on associations by similarity, contiguity or opposition to the sound side of a linguistic sign. For example, on the basis of the paronymy "fog – deception" «туман – обман», a semantic convergence is clearly visible.

The sound-symbolic metaphor is characterized by a great freedom of choice of features that serve as a basis for comparison, a wider participation of fantasy and imagination in linguistic designation. Metaphorical transfers of meaning vary from purely external ones, taking into account the form of compared objects, actions, spatial and temporal relations that exist between actions, the peculiarities of physical actions of a person, animal and inanimate objects, to internal ones, based on their subjective, emotional perception.

Since metaphorization is based on associative connections of human experience, anthropometry is always at the heart of any metaphorical rethinking – the ability to present one essence as if it were similar to another. Therefore, the metaphor carries valuable information about the human scale of knowledge and ideas, about the conceptual system in different historical epochs, and at the same time about the system of national and cultural values and stereotypes.

Traditionally, in linguistic experiments to identify sound-symbolic symbolism, they resort to the method of subjective scaling (C. Osgood's semantic differential, interpreted as phonosemantic Zhuravlev 1991). Phonestemes as combinations of sounds associated with the transfer of certain connotations accompanying words in which these sound complexes are realized have been described in various studies (Bloomfield 1895; Firth 1957; Marchand 1966; Wallis 1653). The phonestems [sl], [br], [bu], [gl] considered in the article are proposed based on the associations traditionally attributed to these sound combinations: [sl] – light, smooth movement, smoothness, sliding; [br] – fast and strong forward movement, activity, breakthrough, breaking an obstacle, [bu] – roundness, protrusion, fullness, fullness.

Contextual sound symbolism can change (enhance, diminish, completely darken) the perception of the dominant sound of the advertising text. This mechanism can be traced on the example of the perception of the phonestem, in which, thanks to its components, there are associations characteristic of both the entire sound complex and its individual parts, for example, the sound combination [sl]: No sleepless nights on Slender Slides! [13] Silky Sleek and the described objects – silk bedding, olive oil) have the connotations smooth, light, slippery, long, inherent both for the phonestem components and for the sound complex as a whole: [s] – slippery, [l] – long , smooth, lightweight.

Advertising texts demonstrate a high degree of sound-visual associations due to the fusion of the constituents of the plane of expression, that is, the correspondence between the expressiveness of the symbolism of dominant sounds and the expressiveness of the contextual sound symbolism of segment phonosemantics.

The same dominant connotation created by different sounds can be enriched with additional ideas associated with it. For example, for repetitions of the sounds [b], [p], [u:], [bu], the main connotation is the semantic association convex, which is supported by complementary connotations – round, dark, thick – [u:]: Mousse it smooth – liquid chocolate Mood; It puts you in a good mood [14] – Sanka coffee.

Among all the variety of means of representing sound tonality, as a linguistic category of expressiveness and evaluativeness, a special role is assigned to the sound-symbolic metaphor. The unflagging interest in the problems of spoken speech has been observed especially clearly in recent decades. Linguistic scientists are making attempts to establish the phonosemantic meaning of sound, the emotional and evaluative significance, the nature of its semantic associations, and the psycholinguistic influence on a person.

Thus, using the examples of English-language advertising texts, it was revealed that the articulatory and expressive characteristics of repeated sounds, enhanced with the help of segment phonosemantics, act as modifiers of message decoding and contribute to the emergence of metaphorization of the perception of the expression plan. For the types of texts considered above, the general phonemotype of the arrangement, which is based on the articulatory sign of labialization, functioning as a linguistic gesture, is an incentive for creating connotations: convex, rounded; acoustic characteristics of repeated sounds (aspiration, low timbre) – additional connotations are soft, dark, thick. According to the research conducted, phonetic hyperactivity is a sign of expressiveness, and expressiveness, along with emotionality, is manifested by a semantic criterion for identifying lexical units as sound-visual.

Библиографический список

1. Евенко Е.В. *Фоносемантическая организованность текста, как средство, способствующее построению смысла-тональности: на материале русской и английской литературы*. Диссертация …кандидата филологических наук. Тамбов, 2008.
2. Воронин С.В. *Основы фоносемантики*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1982.
3. Газов-Гинсберг А.М. Символизм прасемитской флексии. *О безусловной мотивированности языкового знака*. Москва: Наука, 1974.
4. Sapir E. A study in Phonetic Symbolism. *J. Exp. Psychology*, 1929: 225 – 239.
5. Newman S. Further Experiments in Phonetic Symbolism. *J. of Psychology*, 1933.
6. Espersen O. Symbolic Value of the vowel "i". *Linguistica*. Copenhagen, 1933.
7. Вестерман Д. Звук, тон и значение в западноафриканских суданских языках. *Африканское языкознание*. Москва, 1963: 103 – 113.
8. Левицкий В.В. *Семантика и фонетика.* Черновцы: Издательство Черновецкого ун-та, 1973.
9. Киле Н.Б. *Образные слова нанайского языка*. Ленинград: Наука, 1973: 11 – 12.
10. Hinton L. Topology of Sound Symbolism. *Sound Symbolism*. Cambridge, 1994: 9 – 12.
11. Томашевский Б.В. *Стих и язык.* Москва: ГИХЛ Язык: 1959.
12. Ефимов А.И. *Стилистика художественной речи*. Москва: Издательство МГУ, 1957.
13. *Haymarket Magazines Compaign*. London, 2007.
14. *Slogan Doctor*. Available at: https://www. menagementtoday.co

References

1. Evenko E.V. *Fonosemanticheskaya organizovannost' teksta, kak sredstvo, sposobstvuyuschee postroeniyu smysla-tonal'nosti: na materiale russkoj i anglijskoj literatury*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2008.
2. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1982.
3. Gazov-Ginsberg A.M. Simvolizm prasemitskoj fleksii. *O bezuslovnoj motivirovannosti yazykovogo znaka*. Moskva: Nauka, 1974.
4. Sapir E. A study in Phonetic Symbolism. *J. Exp. Psychology*, 1929: 225 – 239.
5. Newman S. Further Experiments in Phonetic Symbolism. *J. of Psychology*, 1933.
6. Espersen O. Symbolic Value of the vowel "i". *Linguistica*. Copenhagen, 1933.
7. Vesterman D. Zvuk, ton i znachenie v zapadnoafrikanskih sudanskih yazykah. *Afrikanskoe yazykoznanie*. Moskva, 1963: 103 – 113.
8. Levickij V.V. *Semantika i fonetika.* Chernovcy: Izdatel'stvo Chernoveckogo un-ta, 1973.
9. Kile N.B. *Obraznye slova nanajskogo yazyka*. Leningrad: Nauka, 1973: 11 – 12.
10. Hinton L. Topology of Sound Symbolism. *Sound Symbolism*. Cambridge, 1994: 9 – 12.
11. Tomashevskij B.V. *Stih i yazyk.* Moskva: GIHL Yazyk: 1959.
12. Efimov A.I. *Stilistika hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1957.
13. *Haymarket Magazines Compaign*. London, 2007.
14. *Slogan Doctor*. Available at: https://www. menagementtoday.co

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-590-594

Ivina M.K., *postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: octavian75@yandex.ru*

KING ALFRED'S LITERARY ACTIVITY AS A STAGE IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY IN EARLY MEDIEVAL ENGLAND. The paper proposes an in-depth analysis of King Alfred's literary and translation legacy and its influence on the making of the English nation and state. The author have made a comparative analysis of the texts of the original Latin works ("Pastoral Care" and "Dialogues" by Pope Gregory I; "The Consolation of Philosophy" by Boethius; "Soliloquies" by Augustine of Hippo; "Ecclesiastical History of the English People" by Bede the Venerable; "History against the Pagans" by Orosius) and their translations into Old English. The author concludes that the main purposes of the King Alfred's work were raising the educational level of Angles, the cultural adaptation and Christianization of the Latin authors' ideas, as well as strengthening the positions of Christianity, and consolidation of state authority in Early Medieval England.

Key words: **Middle Ages, England, Alfred the Great, translation.**

М.К. Ивина, *соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: octavian75@yandex.ru*

ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОРОЛЯ АЛЬФРЕДА ВЕЛИКОГО КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛИИ ЭПОХИ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

В статье рассматривается литературная и переводческая деятельность короля Альфреда Великого в контексте ее влияния на формирование идеи целостной английской нации и единого государства. Автором проведен сравнительный анализ текстов оригинальных латинских произведений («Обязанности пастыря» и «Диалоги» папы Григория Великого; «Утешение философией» Боэция; «Монологи» Аврелия Августина; «Церковная история народа англов» Беды Достопочтенного; «История против язычников» Павла Орозия) и их переводов на древнеанглийский язык. В результате исследования сформулированы выводы об основных целях указанной деятельности, к которым относятся повышение уровня образования населения страны, культурная адаптация и христианизация идей латинских авторов, упрочение позиций христианства и государственной власти в Англии эпохи раннего Средневековья.

Ключевые слова: **Средние века, Англия, Альфред Великий, перевод.**

Для раннеанглийской истории и литературы король Альфред Великий, несомненно, являлся личностью эпохальной. Во-первых, по его прямому указанию приблизительно в начале 890-х гг. началось составление первой редакции Англосаксонской хроники (речь идет о «Паркеровском» списке). Хроника, представляющая собой группу летописей на уэссекском диалекте древнеанглийского языка (6 рукописей и два небольших фрагмента, которым присвоены обозначения в виде латинских букв), охватывает период с 60 г. до н.э. по 1154 г. н.э. Король лично участвовал в работе над ней: отбирал и компоновал материалы, опираясь в своей деятельности на местную традицию и иностранные источники [1, с. 250]. Составленный при дворе Альфреда текст и его продолжения были распространены по монастырям и аббатствам Англии [2, с. 16 – 17].

Во-вторых, именно трудами короля Альфреда увидел свет самый обширный из всех созданных на территории Британии за период раннего Средневековья свод древнеанглийских законов (т.н. «Правда Альфреда»), поистине являвшийся неким рубежным моментом в развитии норм обычного права англосаксонских племен. Дошедшие до нашего времени более ранние юридические памятники (в отечественной юридической терминологии – «судебники» или «правды») – законы правителей Кента, наиболее древними из которых являются законы короля Этельберта, обнародованные около 600 г.; законы королей Хлотхере (Хлотаря) и Эдрика 700 г. [3, с. 266], язык которых, по мнению исследователей, был уже менее архаичным, нежели язык законов Этельберта [4, с. 62]; законы короля Уитреда, а также первый свод законов Уэссекса (приблизительно 694 г.), т.н. «Правда Ине» – не могут сравниться с установлениями Альфреда Великого ни по объему, ни по масштабу регулируемых ими общественных отношений. Кроме того, именно Альфред, первым из уэссекских правителей стал использовать в официальных документах титул «король Англии».

В-третьих, важнейшим вкладом короля, который и по сей день невозможно переоценить, стал перевод эпохальных сочинений, переведенных Альфредом при посредстве и помощи его ученого окружения (король, как известно, изучил латынь примерно к сорока годам) на древнеанглийский язык около 880 – 890 гг. (Перевод, выполненный Альфредом и его свитой, нельзя назвать переводом в строгом смысле слова: это, скорее, более или менее вольное переложение оригинальных произведений на древнеанглийский язык, которое король также дополнял собственными измышлениями. Тем не менее это обстоятельство, на наш взгляд, не умаляет ценности и значения проделанной работы).

Обосновывая выбор произведений для перевода, Альфред Великий подчеркивал, что эти несколько книг «необходимы всем людям» [5, с. 50]. И действительно, выбранные королем сочинения охватывают наиболее важные для того времени области знаний:

1) всемирную историю и географию, представленные «Историей против язычников» Павла Орозия;

2) историю британского народа, запечатленную Бедой в «Церковной истории народа англов»;

3) основы христианского вероучения и миропонимания, изложенные в «Монологах» Аврелия Августина;

4) философскую мысль Средневековья, воплощенную Боэцием в труде «Об утешении философией»;

5) свод правил христианской этики, а также жития святых, изложенные в «Обязанностях пастыря» и «Диалогах о жизни и чудесах италийских отцов и о бессмертии души», принадлежавших перу папы Григория I.

Переводческие труды имели целью, во-первых, повысить уровень образования, на ухудшение которого сетовал Альфред, заявляя, что к моменту вступления на престол не мог припомнить ни одного священника к югу от Темзы, знающего латынь [6, с. 226]. Предполагаем, что именно это обстоятельство заставило его искать помощников в Мерсии, где традиции учености находились не в столь плачевном состоянии: об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что перевод «Церковной истории» Беды выполнен на мерсийском диалекте. Во-вторых, необходимо было донести новые мировоззренческие ценности христианства до основной массы населения, для чего латынь, с которой были знакомы в основном лишь клирики, была явно непригодной. Таким образом, перевод избранных королем произведений, которые и сами по себе являлись базовыми для христианского вероучения с точки зрения обоснования его в качестве новой парадигмы, позволил не только донести необходимые, по мнению Альфреда, знания до всех и каждого, но и возвести фундамент новой государственности, освященной авторитетом христианства. В литературе подчеркивается, что сам выбор произведений для перевода обнаруживает глубину знаний и тонкость понимания культуры своей эпохи [7, с. 246].

Перевод произведений папы Григория Великого.

Переводческие труды короля Альфреда открываются именно этими произведениями: первыми были переведены «Диалоги» папы Григория Великого, вслед за ними – «Обязанности пастыря».

Перевод на древнеанглийский язык ***«Диалогов»***, по сведениям Ассера [8, с. 70], был выполнен под руководством короля Альфреда епископом Вустерским Верфертом – одним из помощников короля в нелегком деле просвещения нации. Количество сподвижников Альфреда было весьма скромным: помимо Верферта в «Жизнеописании Альфреда» названы архиепископ Кентерберийский (с 890 г.), мерсиец Плегмунд (вместе с которым были приглашены священник Этельстан и капеллан Веревульф – очень эрудированные и образованные люди, также мерсийцы по происхождению); монах Гримбальд Сен-Бертенский, впоследствии ставший личным духовником короля (с ним из Галлии прибыл монах и священник Джон, бывший, по словам Ассера, человеком энергичным и талантливым, познавшим всевозможные виды литературных наук и опытным в различных искусствах); ученый Иоанн Старый Сакс, выходец из Саксонии, позже ставший настоятелем нового монастыря в Этелни, и биограф короля Альфреда валлиец Ассер, трудами которого увидело свет «Жизнеописание короля Альфреда». Вполне возможно, что перечисленным выше основным помощникам был предоставлен штат технического персонала: на эту мысль, в частности, наводит наличие разных почерков в некоторых манускриптах (например, в Вустерском манускрипте «Обязанностей пастыря»), а также использование разных диалектов древнеанглийского языка при копировании одних и тех же рукописей; этот персонал, однако, в действительности исполнял исключительно вспомогательную роль. Альфред понимал значение не только латинской учености, но и знания родного языка для укрепления и процветания собственного государства, в связи с чем даже создал при королевском дворе школу для обучения сыновей знати [9, с. 174].

Хотя в литературном отношении «Диалоги» папы Григория еще не являлись идеальным образцом канонической житийной прозы в силу неоднородности материала и неустойчивости литературных установок [10, с. 151], они пользовались достаточной популярностью в эпоху Средневековья. Это объяснимо: одним из краеугольных камней христианского вероучения является идея Чистилища, которая обсуждается Григорием Великим и его учеником Петром Диаконом на страницах данного произведения.

Перевод «Диалогов», сделанный Верфертом, не был дословным и точно соответствующим оригиналу. Ассер отмечает, что часто епископ просто передавал смысл написанного, «интерпретируя текст четко и изысканно» [8, с. 70]. Можно предположить, что основной задачей при работе с данным произведением был как раз не буквальный перевод, а именно упрощенная передача его смысла и духа: даже будучи изложенным на родном языке, оно могло остаться слишком заумным и непонятным для простых людей. Необходимо было не просто изложить важные аспекты христианского вероучения на древнеанглийском языке, но сделать их понятными и исполнимыми для каждого англосакса. Вот почему так называемый принцип «перевода по смыслу» явился для вышеназванного произведения наиболее адекватной формой его передачи на иностранном языке.

Этот же принцип был использован и при переводе ***«Обязанностей пастыря»***, хотя при переводе этого произведения переводчик был намного ближе к тексту оригинала, чем при работе с «Диалогами». Думается, что это можно объяснить целевой аудиторией, на которую был рассчитан перевод: если «Диалоги» предназначались в большей мере для мирян, то «Обязанности пастыря» были явно адресованы клирикам, которые даже в пору упадка учености были все-таки образованнее простого народа.

Переведенный текст имеет существенные отличия от латинского оригинала:

1. Текст снабжен предисловием, которое, по мнению большинства исследователей, написано королем Альфредом собственноручно [1, с. 255]. Здесь король излагает основополагающие идеи и концепцию своей просветительской деятельности, указывая, в частности, на важность обучения детей: все свободнорожденные англы, по мнению Альфреда, должны уметь читать по-английски, а те, кому предстоит государственная служба, обязательно должны были изучать не только английский, но и латынь.

2. Перевод предваряется стихотворным вступлением, где от имени самого произведения сообщается о том, что король Альфред перевел его на английский язык, после чего, отправив писцам по всей стране, приказал сделать большое количество копий, чтобы разослать своим епископам.

3. Перевод оканчивается эпилогом, изложенным аллитерационным стихом. В исследовательской литературе подчеркивается, что аллитерация и кеннинги были характерными и традиционными приемами именно для германской поэзии [11, с. 13]. При этом следует отметить, что в данный период, т.е. в последней четверти IX в., аллитерационная поэзия еще вполне адекватно воспринималась и понималась англосаксами. Ее кризис наступает веком позже: по мнению О.А. Смирницкой, к началу X века «взаимоотношения между аллитерационной поэзией и ее читателями были не вполне благополучными» [12, с. 176]. В период же, когда король с доверенными лицами переводили «Обязанности пастыря», аллитерационная поэзия была вполне нормальным явлением: ею, в частности, написаны «Предсмертная песнь Беды», представляющая собой аллитерационную пятистрочную поэтическую строфу с двухчастной композицией; поэма «Беовульф», произведения Эксетерской и Верчелльской книг, Кодекса Юниуса.

Особенностью перевода также является не только наличие толкований и разъяснений трудных и малопонятных английским читателям слов и понятий, но и замена латинских терминов английскими, отражающими современные королю и его времени реалии. Вероятно, этими приемами король пытался приблизить текст папы Григория к пониманию той аудитории, для которой христианство было новой религией, чтобы упрочить веру в сердцах и умах своего народа. Несколько примеров приведено в таблице ниже:

Имя / термин Cura Pastoralis [13, с. 28, 31, 337, 189]	***Перевод / пояснение Альфреда*** *(др.-а.)* [14, с. 35, 38, 279, 153]	*Перевод на русский язык*
Vriæ	Urias ... ***his agenes holdes ðegnes***	Урии, его верного тэна (слуги)
Ezechias	Ezechias ***Israhela kyning***	Иезекиль, правитель Израиля
Hinc Esaias ait...	Bi ðæm cwæð eac Essaias ***se witga***...	Потом говорил Исайя, мудрый человек…
Cuius enim Ezechiel propheta nisi magistrorum...	Hwæt elles meahte beon getacnod ðurh Ezechiel buton ða ***scirmenn***...	Кого в действительности мог обозначать Иезекиль, как не управляющих графствами…

Отметим, что *witga'* и *'witega'* в древнеанглийском языке были отдельными терминами, однако, имели некоторые общие значения, среди которых «мудрый человек, человек, обладающий знаниями», откуда и образовалось название древнего совета «Витенагемот», т.е. «собрание мудрых» (*'witenagemot'*).

Перевод произведения Боэция «Утешение философией».

Это произведение король Альфред переводил в зрелые годы; перевод, вероятно, окончен примерно в 897 г., за несколько лет до смерти короля. История консула и главы римского Сената Аниция Манлия Северина Боэция достаточно хорошо известна, чтобы повторять ее на страницах данной работы. Однако следует отметить, что его сочинение, написанное в узилище, имеет форму диалога, который передается стихами и прозой. Диалоговая форма часто использовалась в учебных трактатах Средневековья, вследствие чего была достаточно популярна как жанр. Форму диалога использовали, в частности, Алкуин, Эльфрик из Эйншама, Эльфрик Бата и др. Произведение переведено королем на уэссекский диалект, который, по мнению большинства исследователей, имел статус древнеанглийского литературного языка [15, с. 26].

Сохранились две рукописи древнеанглийского перевода «Утешения философией», относящиеся приблизительно к X и к XII столетиям. Если более поздняя рукопись целиком изложена прозой, то в раннем переводе – лишь пролог и некоторые главы, но в тексте также имеются аллитерационные стихотворные фрагменты. По мнению исследователей, стихотворные переводы являются переложением более ранней прозаической древнеанглийской версии, а не переведены непосредственно с оригинального латинского текста [1, с. 273]. Перевод данного произведения характеризуется следующими особенностями:

– во-первых, использование принципа перевода «по смыслу»: «Иногда он переводил пословно («слово за словом»), иногда – по смыслу, насколько он мог наиболее понятно и наиболее ясно объяснить его…» [16, с. viii, xix];

– во-вторых, большое количество упрощений, сокращений, пояснений и дополнений оригинального текста. Например, в трех первых главах Альфред поясняет, кем был Боэций, каким образом его настигла столь печальная участь и когда Мудрость (именно так именуется в переводе короля Философия) впервые явилась к нему в темницу, чтобы утешить узника. Интересны также пояснения, предложенные для неизвестных англосаксам реалий: так, король объясняет своим читателям, что «Цезари … их [римлян] древние короли» (*"Caserum … heora ealdhlafordum"*) [16, с. 2 – 3];

– в-третьих, включение королем в текст фрагментов собственного сочинения: описания Души, а также краткого вступления, которым открывается текст перевода. В нем Альфред сообщает, что является переводчиком данного сочинения. Интересно отметить, что король говорит о себе в третьем лице;

– в-четвертых, философия Боэция представлена читателю в новом, христианском облике и звучании, что особенно заметно при обсуждении таких сложных проблем, как свобода воли, предопределение, природа Бога и проч.;

– в-пятых, новое структурное членение произведения: в отличие от оригинала, Альфред делит свой труд не на книги, а на сорок две главы, каждой из которых предпосылается краткое содержание.

Таким образом, перевод, выполненный королем Альфредом, в сущности, становится не столько переводом, сколько самостоятельным произведением. Этот момент, на наш взгляд, является очень важным в понимании концепции средневекового перевода и средневекового авторства, о чем речь пойдет ниже.

Перевод «Истории против язычников» Павла Орозия.

Мировую историю для своих подданных король Альфред представил путем перевода именно этого труда, чему есть несколько причин. Во-первых, Павел Орозий был первым писателем в христианской историографии, который сделал идею Мелитона Сардийского о провиденциальной связи судеб Римской Империи и Христианской церкви краеугольным камнем для всего периода христианской истории [17, с. 59].

Во-вторых, Орозий был писателем христианским. Будучи учеником Августина Блаженного, он посвятил свой труд оправданию христиан и христианской веры, что ясно прослеживается и в самой идее его работы, высвечивающей историческую и концептуальную дихотомию: «варварские» империи до правления императора Константина и появление усилиями последнего великой христианской Империи как единственного пути, способного привести все человечество к спасению.

В-третьих, «История против язычников» имела широкий временной и географический охват, что превращало ее в фактически географо-историческую энциклопедию.

Указанные доводы, по-видимому, оправдывали в глазах короля даже вто-

ричность самого Орозия, активно использовавшего при написании своего труда сочинения предшественников: Тита Ливия, Гая Юлия Цезаря, Флора, Евтропия, Помпея Трога, Юстина, Иеронима, Гая Светония Транквилла, Корнелия Тацита, Руфина Аквилейского и др.

Из дошедших до наших дней древнеанглийских рукописей перевода «Истории против язычников» самой древней является рукопись IX столетия. Среди особенностей перевода наиболее значимыми являются следующие:

1) наличие большого количества изменений и сокращений текста латинского оригинала: так, семь книг Орозия превращены Альфредом в шесть, а количество глав уменьшено примерно вполовину;

2) в отличие от оригинального текста, каждая глава перевода предварялась небольшим заголовком;

3) если представленные у Орозия исторические сведения король в основном снабжал пояснениями незнакомых англосаксам понятий и терминов (например, «римский триумф»), а также некоторыми уточнениями относительно соответствия латинских и современных ему наименований мест знаменитых сражений, то географическая часть была существенно расширена и переработана по содержанию. Туда было добавлено три новых фрагмента, написанных Альфредом самостоятельно:

– во-первых, описание Германии, под которой понималась территория, ограниченная Доном, Рейном, Дунаем и Белым морем на востоке, западе, юге и севере, включая Скандинавский полуостров. Помимо географического положения сообщается, что в этих местах проживает много народностей, но все они называют этот край «Германия» [18, с. 14];

– во-вторых, путевые заметки норвежца Охтхере (Оттара), которому удалось обогнуть мыс Нордкап острова Магере, расположенного на севере Норвегии. Вероятнее всего, путешествие имело место в период между 870 и 891 гг.;

– в-третьих, рассказ Вульфстана из Хебедю, путешествовавшего, как и Охтхере, морем из Хебедю (Хэтума) в Трусо – торговый и ремесленный центр, находившийся на берегу озера Друзно. Вояж Вульфстана занял семь суток.

Описание Германии, рассказ Охтхере и повествование Вульфстана включены в первую главу первой книги Альфреда. В своем рассказе Охтхере [18, с. 39 – 50] поведал королю о том, где и как он живет, о собственном имущественном положении (он считался богатым человеком, богатство измерялось в количестве голов северных оленей), о том, что финны платят им дань дикими животными, птичьим пухом, китовой костью и судами, изготавливаемыми из шкур китов и тюленей. Охтхере достаточно подробно описал Финляндию и Норвегию (последняя фигурирует в его рассказе под наименованием «земля Норманнов»). Рассказывая об охоте на китов, Охтхере сообщил, что он вместе с пятью («сам шестой») помощниками за два дня забил шестьдесят китов. В подарок королю были привезены бивни убитых моржей.

Сразу же после рассказа Охтхере следует повествование Вульфстана [18, с. 50 – 56], в котором он сообщает важные сведения о юго-западном побережье Балтийского моря и обитателях тех земель, куда он шел из Хебедю под парусом семь дней и ночей. Он детально описывает течение реки Вислы, сообщает, что в стране бургундов имеется собственный правитель (*"Burgenda land ... habbað him sylf cyning"*). Одним из существенных моментов рассказа является то, что в нем впервые упомянута Дания (*'Denemearcan'*). Эстония (*'Estland'*), по его словам, – достаточно большая страна, где много городов, в каждом из которых есть свой правитель (*'manig burh, on ælcere byrig bið cyning'*). Далее он подробно описывает благосостояние и обычаи этого народа. По мнению исследователей, рассказ Вульфстана (перевод был сделан приблизительно в период между 890 и 893 гг.) особенно важен тем, что он фактически восполняет лакуну в хорографическом описании известного Орозию тогдашнего мира [19, с. 540].

В литературе подчеркивается, что в обоих рассказах четко прослеживается интенсивная лексическая квантификация, обусловившая количественный подход рассказчиков к изложению фактов в целях максимальной точности передачи увиденного во время мореплаваний: большое количество числительных, счетных слов, квантитативных имен, прилагательных со значением множественности и проч., что демонстрирует высокую значимость категории количества в текстах – отчетах уже в древнеанглийском языке [20, с. 95 – 107]. Представляется, что данный феномен можно также объяснить и просто человеческим фактором (актуальным, кстати, и поныне): как продемонстрировать богатство, если не количеством имеющегося имущества?

Перевод «Церковной истории народа англов»
Беды Достопочтенного.

Историческое сочинение «Церковная история народа англов», написанное на латинском языке и завершенное в 731 году, является самым главным и последним крупным творением Беды Достопочтенного. Сочинение охватывает период от римской аннексии Британии в 55 г. до н.э. до 731 г. н.э. (продолжатели Беды довели повествование до 766 г.). Работа Беды с момента ее создания и на протяжении всего Средневековья пользовалась большой популярностью. Об этом свидетельствует не только количество ее рукописей, дошедших до нашего времени (почти 160), но и тот факт, что копирование текста началось еще при жизни автора (сохранились 4 рукописи, датируемые VIII в., которые, вероятно, были сделаны современниками или учениками Беды), и поручалось лучшим писцам и копиистам [21, с. 232]. В своем труде Беда объединил две исторические традиции: во-первых, идущую от Евсевия Кесарийского традицию хронологической записи церковной истории, а во-вторых, традицию историописания отдельного народа, воплощенную Григорием Турским в его «Истории франков».

Вышеуказанные факты, несомненно, явились определяющими в выборе королем Альфредом данного произведения Беды для перевода. Кроме того, Беда жил в бенедиктинском монастыре, расположенном в Нортумбрии, а, следовательно, Англия, ее история и реалии не были для него чем-то чуждым. В связи с этим при переводе «Церковной истории» (хотя Беда использовал римскую юридическую и политическую терминологию) королю не приходилось заниматься подробными разъяснениями незнакомых англосаксам феноменов, подыскивая наиболее близкие параллели из окружавшей его действительности. В литературе подчеркивается, что поскольку обычаи и жизненный уклад англосаксов легко узнавались в сочинении Беды, то необходимо было только снять классические латинские «одеяния» с '*duces*', *'principles'*, *'consules'*, *'comites'*, *'ministri'* и проч., чтобы обнаружить элдорменов, королевских тэнов или гезитов [1, с. 270]. Эти обстоятельства, на наш взгляд, значительно облегчили переводческий труд короля.

Перевод обладает следующими отличительными особенностями:

– во-первых, именно при переводе указанного произведения переводчиком фактически не было сделано никаких добавлений и пояснений;

– во-вторых, был исключен весьма значительный фрагмент оригинального текста, содержавший папские и епископские послания, описания пелагианства и пелагианской ереси, материалы дискуссии относительно исчисления времени празднования Пасхи, некоторые стихотворные эпизоды и проч.;

– в-третьих, перевод является близким к тексту, местами – слишком буквальным и примитивным, что вкупе с мерсийским диалектом, на котором он выполнен, заставило некоторых исследователей сомневаться в его принадлежности королю Альфреду [1, с. 267];

– в-четвертых, при переводе практически не использовался излюбленный принцип перевода «по смыслу».

Перевод «Монологов» Блаженного Августина.

Перевод «Монологов» является последней масштабной работой короля. По своей этической и концептуальной направленности данный перевод близок переводу труда Боэция. Среди особенностей перевода наиболее значимыми являются следующие:

1. В текст введены многочисленные дополнения, пояснения, изменения, чтобы сделать его более близким и понятным английским современникам Альфреда.

2. Сам перевод является, в сущности, культурной адаптацией идей христианства в англоязычной среде, в связи с чем и была необходима переработка текста оригинала.

3. Весьма оригинальной представляется сама концепция перевода: если первые две книги более или менее соответствуют двум книгам труда Августина, то третья книга перевода, отсутствующая в латинском оригинале, представляет собой компиляцию, составленную Альфредом из различных источников: трудов Блаженного Августина «О видении Божьем», «О граде Божьем», фрагментов сочинений (в основном «Диалогов» и «Поучений») папы Григория I, выдержек из Библии, комментариев Иеронима к Евангелию от Луки и проч. Это обстоятельство даже заставило исследователей предположить, что третья часть перевода являлась знаменитым королевским «Энхиридионом», который хронист XII столетия Флоренс Вустерский назвал «Речения короля Альфреда» [1, с. 242, 277].

4. В «Монологах» используется принцип перевода «по смыслу». Данный принцип восходит к Блаженному Иерониму Стридонскому, который неоднократно высказывался о том, что вследствие дословного перевода смысл переводимого может быть искажен. В частности, в письме к Паммахию он приводит цитату Св. Антония о том, что «сделанный слово в слово перевод с одного языка на другой затемняет смысл, подобно тому, как обильно разросшийся сорняк заглушает посеянное» [22, с. 45].

Текст перевода открывается предисловием, в котором фактически излагается сокровенный смысл всей переводческой и литературной деятельности короля Альфреда. Здесь Альфред сравнивает труд переводчика с возведением прекрасного дома, в котором его хозяин может отдыхать от мирских забот и жить зимой и летом. Как материал, необходимый для строительства, очень разнообразен, так и для книги нужна информация из самых разнообразных областей человеческого знания, которая собирается из отдельных элементов подобно тому, как строится красивая усадьба. Мирскую жизнь Альфред уподобляет пребыванию в хижине у дороги, где человек ненадолго приютился во время своего мирового паломничества. Однако поскольку Бог через творения святых Отцов обещал человеку дом вечный, то Альфред выражает искреннюю надежду на то, что Он просветит короля и поможет отыскать истинный путь к обетованному вечному дому, к бесконечной славе и бесконечному покою [23, с. 1 – 2]. По мнению исследователей, именно в предисловии к данному переводу Альфред продемонстрировал яркий пример культурной адаптации, позволившей англосаксам привыкнуть и приспособиться к чужим реалиям, объяснить их через знакомые и известные им образы и понятия [24, с. 79].

Во всех трех книгах своего перевода Альфред сохраняет диалогическую структуру произведения: несмотря на название – «Монологи», оригинал изложен в форме диалога между Св. Августином и Разумом. Если в первой книге переводчик, хотя и делает дополнения и пояснения по ходу текста, но все-таки довольно близко придерживается латинского оригинала (ср.: [25, с. 282 – 304] и [23, с. 3 – 33]), то к концу второй книги он уже в большей степени отходит от текста Св. Августина. Здесь Альфред развивает идею божественного правления на Земле, в том числе в отношении сильных мира сего: «Он [Господь] правит королями, обладающими наибольшей властью на этой земле, которые, как и все люди, рождаются и умирают. Он позволяет им править, пока будет на то Его воля» [23, с. 37].

В третьей книге диалог уже ведется от имени самого короля, о чем свидетельствует первое предложение: «Тогда сказал я …». Третья книга, в сущности, является квинтэссенцией взглядов Альфреда на человеческую жизнь; именно здесь он пытается объяснить свое понимание Рая и Ада, разъяснить разницу

между верой и знанием, заявляя о важности учения и постижения нового для каждого. «Поэтому мне кажется, что человек, который, находясь в этом мире, отказывается развивать свои умственные способности и не стремится всей душой к жизни вечной, где ничто не сокрыто от нас, чрезвычайно глупый и очень несчастный» [23, с. 47], – так заканчивается перевод «Монологов» Блаженного Августина, сделанный Альфредом Великим.

Говоря о технической стороне переводческой деятельности не только короля Альфреда Великого, но и эпохи Средневековья в целом, следует отметить, что оба вида перевода – конвенциональный (отцом-основателем которого считается Марк Туллий Цицерон) и дословный – сосуществовали с глубокой древности и применялись к переводу как художественной, так и духовной литературы. Их размежевание произошло в эпоху Высокого Средневековья, когда в области духовной литературы стал преобладать дословный перевод, традиции которого были распространены как на священные тексты, так и на сочинения святых Отцов, а в итоге – на всю сферу церковной письменности. Этому способствовали, по мнению исследователей, несколько причин:

– во-первых, идеалом стал считаться библейский перевод с его дословной техникой;

– во-вторых, дословная техника перевода была более или менее надежной гарантией его адекватности;

– в-третьих, в пору активной борьбы церкви с ересями в период развитого Средневековья только буквальный перевод, без каких-либо отступлений мог свидетельствовать о правильном понимании текста переводчиком, а, значит, оберегал его от обвинений в ереси [26, с. 48].

Необходимо подчеркнуть, что дословный перевод, хотя и был распространен, но не стал правилом, что хорошо видно на примере средневековой Англии, где проблема борьбы с ересями не была столь острой, как, например, в Италии. Но даже и в тех странах, где инквизиция упорно трудилась на своей неблагодарной ниве, строгое следование букве оригинального текста при переводе с латыни на народный язык не всегда соблюдалось. Переводчики пользовались разнообразными приемами, включая изменение точки зрения повествователя, цитирование (прямое и скрытое), трансформацию цитат при переводе, исключение из текста перевода ненужных (по мнению переводчика) деталей, каковыми часто являлись подробности историко-географического плана [27, с. 251 – 254].

Таким образом, однозначного отношения и единой линии, относящейся к переводческой деятельности, в эпоху Средневековья сформировано не было. Однако деятельность эта постоянно продолжалась, и именно благодаря средневековым переводчикам до наших дней дошли многие произведения, составляющие золотой фонд мировой научной, духовной и художественной литературы.

Итак, основные выводы, которые можно сделать на основании исследования переводческой деятельности короля Альфреда Великого и его помощников, сводятся к следующему:

1. Выбор произведений для перевода с латыни на древнеанглийский язык был обусловлен значимостью этих произведений для государства, народа и набиравшей силу христианской религии.

2. Указанный выбор, хотя и был личным выбором короля, не являлся произвольным: переведенные произведения содержат весь объем знаний, который, по мнению Альфреда, был необходим каждому англосаксу.

3. Применение принципа перевода «по смыслу» преследовало несколько важных целей:

– объяснение неизвестных англам культурных, исторических, политических и других реалий;

– устранение лакун оригинальных текстов;

– культурная адаптация и, по сути, христианизация латинских текстов античных авторов, перемещение их идей в поле новой религиозной и культурной реальности.

4. Перевод избранных королем произведений, будучи предназначенный всем слоям населения, способствовал сплочению англов, формированию у них общих представлений относительно различных реалий окружающей действительности, становлению единого менталитета, и, в конечном итоге, являлся средством укрепления целостности нации и значимости государственной власти.

Библиографический список

1. Ли Б.А. *Альфред Великий, глашатай правды, создатель Англии. 849 – 899 гг.* Перевод с английского З.Ю. Метлицкой. Санкт-Петербург: Евразия, 2006.
2. *Англосаксонская хроника*. Перевод с древнеанглийского З.Ю. Метлицкой. Санкт-Петербург: Евразия, 2010.
3. Земляков М.В. Становление законодательства в раннесредневековой Англии: законы кентских королей VII века. *Средние века*. 2014; Выпуск 75 (1-2): 273 – 298.
4. Stenton F.M. *Anglo-Saxon England*. Oxford: Clarendon Press, 2004.
5. Глебов А.Г. *Англия в раннее средневековье*. Санкт-Петербург: Евразия, 2007.
6. Abels R. *Alfred the Great. War, Kingship and Culture in Anglo-Saxon England*. Oxon, New York: Routledge, 2013.
7. Глебов А.Г. *Альфред Великий и Англия его времени*. Санкт-Петербург – Москва: Евразия – ИД Клио, 2015.
8. Asser of Saint David's. Annals of the Reign of Alfred the Great, from A.D. 849 to A.D. 887. *Six Old English Chronicles*. Oxford: H.G. Bohn, 1848: 43 – 86.
9. Хилл П. *Альфред Великий и война с викингами*. Перевод с английского Е.А. Прониной. Санкт-Петербург – Москва: Евразия – ИД Клио, 2014.
10. Чеснокова Т.Г. «Диалоги» Григория Великого и пространственно – смысловая структура средневековых видений. *Социально-гуманитарные знания*. 2018; № 2: 150 – 164.
11. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. *История английского языка*. Санкт-Петербург: Авалонъ, Азбука, 2010.
12. *Древнеанглийская поэзия*. Москва: Издательство «Наука», 1982.
13. Papa Gregorius I. Magni Gregori[i] Pontificis et Eccles. *Maximi Cvra Pastoralis: Omnibus Animarum Pastoribus summe vtilis et necessaria*. Monaci: Sadelerus, 1622.
14. *King Alfred's West-Saxon Version of Gregory's Pastoral Care*. With an English Translation, the Latin Text, Notes, and an Introduction. London: Published for the Early English Text Society, Early English Text Society by N. Trübner, 1871.
15. Таунзенд К.И. *История английских и русских переводов «Утешения философией» Боэция:* монография. Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019.
16. *King Alfred's Anglo-Saxon Version of Boethius De Consolatione Philosophiae:* With a Literal English Translation, Notes, and Glossary. London: G. Bell & Sons, 1895.
17. Тюленев В.М. Павел Орозий и его «История против язычников». *Павел Орозий. История против язычников*. Перевод с латинского, вступительная статья, комментарий и указатель В.М. Тюленева. Санкт-Петербург: «Издательство Олега Абышко», 2004; Кн. I – VII: 5 – 80.
18. *King Alfred's Orosius*. London: Early English Text Society. 1883; Vol. 79.
19. Топоров В.Н. *Исследования по этимологии и семантике*. Теория и некоторые частные ее приложения. Москва: Языки славянской культуры, 2004; Т. 1.
20. Мухин С.В. Лексическая квантификация в рассказах Оттара и Вульфстана. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2020; № 6 (835): 95 – 107.
21. Эрлихман В.В. Отец английской истории. *Беда Достопочтенный. Церковная история народа англов*. Перевод с латинского, вступительная статья и комментарий В.В. Эрлихмана. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003: 231 – 245.
22. Иероним. Письмо к Паммахию о лучшем способе перевода. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX вв.* Москва: Наука, 1970.
23. Hargrove H.L. *King Alfred's Old English Version of St. Augustine's Soliloquies.* New York: Henry Holt and Company, 1904.
24. Ненарокова М.Р. Перевод как культурная адаптация: Две античные истории в изложении короля Альфреда Великого. *Перевод и подражание в литературах Средних веков и Возрождения.* Москва: ИМЛИ РАН, 2002: 76 – 112.
25. Августин Блаженный. *Об истинной религии. Теологический трактат.* Минск: Харвест, 2011.
26. Соломоновская А.Л. Теоретический базис позднеантичных и средневековых воззрений на адекватность перевода и Corpus areopagiticum. *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2015; № 3: 43 – 54.
27. Школьникова О.Ю. Средневековый перевод с латыни: стилистические и смысловые трансформации текста (на примере старофранцузского перевода «Жития Святого Этьена де Гранмон»). *Вестник ТГУ*. 2008; № 2: 251 – 254.

References

1. Li B.A. *Al'fred Velikij, glashataj pravdy, sozdatel' Anglii. 849 – 899 gg.* Perevod s anglijskogo Z.Yu. Metlickoj. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2006.
2. *Anglosaksonskaya hronika*. Perevod s drevneanglijskogo Z.Yu. Metlickoj. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2010.
3. Zemlyakov M.V. Stanovlenie zakonodatel'stva v rannesrednevekovoj Anglii: zakony kentskih korolej VII veka. *Srednie veka*. 2014; Vypusk 75 (1-2): 273 – 298.
4. Stenton F.M. *Anglo-Saxon England*. Oxford: Clarendon Press, 2004.
5. Glebov A.G. *Angliya v rannee srednevekov'e*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2007.
6. Abels R. *Alfred the Great. War, Kingship and Culture in Anglo-Saxon England*. Oxon, New York: Routledge, 2013.
7. Glebov A.G. *Al'fred Velikij i Angliya ego vremeni*. Sankt-Peterburg – Moskva: Evraziya – ID Klio, 2015.
8. Asser of Saint David's. Annals of the Reign of Alfred the Great, from A.D. 849 to A.D. 887. *Six Old English Chronicles*. Oxford: H.G. Bohn, 1848: 43 – 86.
9. Hill P. *Al'fred Velikij i vojna s vikingami*. Perevod s anglijskogo E.A. Proninoj. Sankt-Peterburg – Moskva: Evraziya – ID Klio, 2014.
10. Chesnokova T.G. «Dialogi» Grigoriya Velikogo i prostranstvenno – smyslovaya struktura srednevekovyh videnij. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2018; № 2: 150 – 164.
11. Ivanova I.P., Chahoyan L.P., Belyaeva T.M. *Istoriya anglijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Avalon`, Azbuka, 2010.
12. *Drevneanglijskaya po`eziya*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1982.
13. Papa Gregorius I. Magni Gregori[i] Pontificis et Eccles. *Maximi Cvra Pastoralis: Omnibus Animarum Pastoribus summe vtilis et necessaria*. Monaci: Sadelerus, 1622.

14. *King Alfred's West-Saxon Version of Gregory's Pastoral Care*. With an English Translation, the Latin Text, Notes, and an Introduction. London: Published for the Early English Text Society, Early English Text Society by N. Trübner, 1871.
15. Taunzend K.I. *Istoriya anglijskih i russkih perevodov «Utesheniya filosofiej» Bo`eciya:* monografiya. Moskva: FGBOU VO MGLU, 2019.
16. *King Alfred's Anglo-Saxon Version of Boethius De Consolatione Philosophiae:* With a Literal English Translation, Notes, and Glossary. London: G. Bell & Sons, 1895.
17. Tyulenev V.M. Pavel Orozij i ego «Istoriya protiv yazychnikov». *Pavel Orozij. Istoriya protiv yazychnikov*. Perevod s latinskogo, vstupitel'naya stat'ya, kommentarij i ukazatel' V.M. Tyuleneva. Sankt-Peterburg: «Izdatel'stvo Olega Abyshko», 2004; Kn. I – VII: 5 – 80.
18. *King Alfred's Orosius*. London: Early English Text Society. 1883; Vol. 79.
19. Toporov V.N. *Issledovaniya po `etimologii i semantike*. Teoriya i nekotorye chastnye ee prilozheniya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004; T. 1.
20. Muhin S.V. Leksicheskaya kvantifikaciya v rasskazah Ottara i Vul'fstana. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2020; № 6 (835): 95 – 107.
21. `Erlihman V.V. Otec anglijskoj istorii. *Beda Dostopochtennyj. Cerkovnaya istoriya naroda anglov.* Perevod s latinskogo, vstupitel'naya stat'ya i kommentarij V.V. `Erlihmana. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2003: 231 – 245.
22. Ieronim. Pis'mo k Pammahiyu o luchshem sposobe perevoda. *Pamyatniki srednevekovoj latinskoj literatury IV – IX vv.* Moskva: Nauka, 1970.
23. Hargrove H.L. *King Alfred's Old English Version of St. Augustine's Soliloquies*. New York: Henry Holt and Company, 1904.
24. Nenarokova M.R. Perevod kak kul'turnaya adaptaciya: Dve antichnye istorii v izlozhenii korolya Al'freda Velikogo. *Perevod i podrazhanie v literaturah Srednih vekov i Vozrozhdeniya*. Moskva: IMLI RAN, 2002: 76 – 112.
25. Avgustin Blazhennyj. *Ob istinnoj religii. Teologicheskij traktat.* Minsk: Harvest, 2011.
26. Solomonovskaya A.L. Teoreticheskij bazis pozdneantichnyh i srednevekovyh vozzrenij na adekvatnost' perevoda i Corpus areopagiticum. *Vestnik NGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2015; № 3: 43 – 54.
27. Shkol'nikova O.Yu. Srednevekovyj perevod s latyni: stilisticheskie i smyslovye transformacii teksta (na primere starofrancuzskogo perevoda «Zhitiya Svyatogo `Et'ena de Granmon»). *Vestnik TGU*. 2008; № 2: 251 – 254.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-594-596

Krivosheeva E.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: enl77@mail.ru*
Maiboroda N.A., *student, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: natashamayboroda13@gmail.com*

IMPLICITY IN LITERARY WORKS OF JAPANESE WRITERS AND ITS TRANSFER INTO RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE NOVEL "THE SNOW COUNTRY" BY K. YASUNARI). Japanese literature, as art, is replete with poetic images that do not always lend themselves to adequate transmission into Russian. The Japanese avoid transmitting all information verbally, relying on subtext. Means of expression in relation to Japanese art (poetry, prose, painting, theater, etc.) are aimed to capture an emotionally filled moment that disappears into eternity. Implicit information that characterizes the ideological component of Japanese culture in literary works is represented by such artistic means as metaphor, symbolism, imagery, parallelism, irony and similar linguistic. They contain hidden or ambiguous meaning and cause difficulties in translation. The article examines and analyzes methods of implicit transmission into Russian based on the translated work of K. Yasunari "The Snow Country".

Key words: **implicitness, Japanese, translation, Russian, adequacy, subtext, means of expression.**

Е.И. Кривошеева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: enl77@mail.ru*
Н.А. Майборода*, студентка, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: natashamayboroda13@gmail.com*

ПЕРЕДАЧА ИМПЛИЦИТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯПОНСКИХ АВТОРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ «СНЕЖНАЯ СТРАНА» К. ЯСУНАРИ)

Японская литература, как и искусство, изобилует поэтическими образами, которые не всегда поддаются адекватной передаче на русский язык. Японцы избегают передавать всю информацию вербальным путем, полагаясь на подтекст. Многие средства выразительности относительно японского искусства (поэзия, проза, живопись, театр и т.д.) направлены на попытку запечатлеть эмоционально наполненное содержанием мгновение, исчезающее в вечности. Имплицитная информация, характеризующая идейную составляющую японской культуры, в литературных произведениях представлена такими художественными средствами, как метафоричность, символичность, образность, параллелизм, ирония и другими языковыми средствами, содержащими скрытый или многозначный смысл, которые вызывают затруднения при переводе. В статье рассматриваются и анализируются способы передачи имплицитной информации на русский язык на материале переведенного произведения К. Ясунари «Снежная страна».

Ключевые слова: **имплицитность, японский язык, перевод, русский язык, адекватность, подтекст, средства выразительности.**

Адекватная оценка явления имплицитности в японском языке неразрывно связана с исторически сложившимися особенностями японской культуры. Согласно трудам японистов В.М. Алпатова и М.П. Герасимовой, такое понятие, как имплицитность, существующее в японском искусстве, возникло благодаря особенностям мировосприятия японцев. В частности, сюда можно отнести отношение к буддийской философии как к наиболее гармоничному Пути развития Вселенной и сформированные на этой основе философские и эстетические каноны традиционных японских искусств (например «гэкидоу» – «путь театрального искусства», «кадоу» – «путь цветов», или искусство икебаны, «сёдоу» – «путь письма», или искусство каллиграфии). В данном случае уместно говорить о слиянии японского эстетического сознания с религиозным, в отличие от эстетического восприятия художественности западными европейцами [1; 2]. Так, в работах К. Ясунари акцентируется внимание на отношении человека к природе как к неотъемлемой части всего целого (Универсума) без желания самовыражения и противопоставления себя окружающему миру [3].

С учетом мировоззренческой парадигмы японского общества, которая опирается на «опосредованное выражение значимых смыслов», средствами ее выразительности являются двуплановость действительности (одновременное выражение повседневной действительности со стороны человеческих чувств и поступков в сочетании с космографическим планом Небытия, выражаемого символически через образы природы и сезонность), и композиционно-структурная линейность содержания [2, с. 69].

Японские исследователи в большинстве случаев придают значение гипотезе Э. Сепира-Уорфа о том, что поведение людей и их восприятие мира обусловлены их языком [4].

Японская культура считается высококонтекстуальной культурой, в которой основная часть информации извлекается из окружающей среды и людей, включенных во взаимодействие [5]. Данный тип культуры имеет ряд следующих особенностей, отражающихся в японской языковой картине мира:

1. Невыраженная манера речи с многозначительными и многочисленными паузами:

– наличие неопределенных выражений «аймай». Под этим понимается такое изложение дела, из которого можно вывести более одного значения, что делает высказывание невнятным и неполным, ставя под сомнение его подлинный смысл [6];

– культура замалчивания «тинмоку». Японцы избегают передавать всю информацию вербальным путем, полагаясь на подтекст, и значительная часть информации только подразумевается в языке. К причинам такого подхода можно отнести исторический фактор (философия дзэн-буддизма, согласно которому истина существует только в молчании) и культурный (групповое сознание, в котором молчание – важная составляющая в создании гармоничных отношений). Грамматическая структура японского языка позволяет опускать те или иные элементы структуры предложения, которые выражены в других языках.

2. Превалируют невербальные формы общения и умение «говорить глазами»:

– концепция домысливания «харагэй» (общение без слов) и «исин дэнсин». Этот практикуемый японцами способ взаимодействия предполагает предугадывание мыслей других людей исходя из контекста неполноты высказываний. Это способ скрытой передачи намерений и мыслей, но в отличие от «харагэй» осуществляется интуитивно, на подсознательном уровне [6].

3. Избыточность информации излишняя ввиду опоры на фоновые знания:

– противопоставление свой – чужой «ути – сото» – это «основное понятие, которое формирует японское общество» [7, с. 22]. Это понятие определяется каждым человеком индивидуально и может зависеть от конкретной ситуации, так как один и тот же человек может быть «своим» в одних условиях и «чужим» в других.

4. Минимализация конфликтной ситуации и отсутствие открытого недовольства:

– концепция зависимости «амаэ», что означает заботливое ласковое отношение матери, которое получает от нее ребенок. Понятие также можно охарактеризовать как «психологическая зависимость от доброжелательности окружающих, иногда понимаемая как помощь или симпатия» [8, с. 17].

При переводе имплицитного содержания ставятся такие проблемы, как устранение импликации, несвойственной переводимому языку, и использование импликации там, где они будут уместны в качестве приема компрессии текста или стилистического средства.

Художественные и поэтические тексты являются результатом авторского замысла, в котором содержится чувственно-эстетические образы, допускающие неограниченное количество интерпретаций за счет импликативности их компонентов. Для выявления и анализа особенностей передачи имлицитности с японского языка на русский было выбрано произведение известного японского писателя Кавабата Ясунари «Снежная страна», перевод которого был выполнен профессиональным переводчиком З. Рахимом [9].

Рассказ ведется от третьего лица, со стороны Симамуры, главного героя, в которого влюбляется гейша Комако. Конфликт состоит в том, что Комако любит Симамуру, но знает, что их любовь не может длиться вечно, потому что она гейша, а он ее клиент. Трагичность ситуации усугубляется тем, что Симамура не понимает ее чувств.

I. Передача символичных импликатур.

1. Описание креповой ткани (аллегория):

雪のなかで糸をつくり、雪のなかで織り、雪の水に洗い、雪の上に晒す。績み始めてから織り終るまで、すべては雪のなかであった [10]. «…В снегу прядут нить, в снегу ткут, в снежной воде промывают, на снегу отбеливают… Все в снегу – от первого волоконца пряжи до готовой сотканной ткани» [9].

Креповую ткань производят молодые женщины одинокой темной зимой, у которых нет другого способа потратить свою энергию и, в некотором смысле, свои чувства. То, что эту изысканную вещь, в которую они вкладывают себя, покупают такие люди, как Симамура, в магазинах дешевого ширпотреба вместо дорогого красивого кимоно, кажется ему грустным. Описание производства креповой ткани содержит в себе смысл всей истории – это символичная метафора бесполезного расходования любви Комако. Любовь Комако, как креповая ткань, привлекательная своей легкой прохладой и напитанная эмоциями женщин, которые ее ткали, изнашивается и выбрасывается. Симамура находит эту культуру производства ткани мучительно грустной и считает ее образцом своей собственной ситуации. Описание самой ткани при переводе передано имплицитно, но за счет неоднократного повторения образа в романе импликатуру возможно вывести самостоятельно.

2. Симамура наблюдает за ранними осенними насекомыми, которые попали к нему в комнату:

窓の金網にいつまでもとまっていると思うと、それは死んでいて、枯葉のように散ってゆく蛾もあった [10]. «На оконной сетке сидели мотыльки, сидели долго, словно приклеившись к ней, и вдруг оказывалось, что некоторые из них уже мертвые. Они падали, как увядшие листья» [9].

В этом отрывке имеется отсылка к такому эстетическому явлению, как «моно но аварэ» – печальному очарованию вещей и отношению японцев к смене сезонов. В данном случае «печальная красота уходящего» и бренность скоротечной жизни насекомых символизируют напрасную любовь Комако к Симамуре и предзнаменует их расставание как неизбежный финал. Перевод на русский язык передает имплицитный смысл в соответствии с оригиналом, но для русского читателя, не имеющего фоновых знаний, процесс вывода имплицитной информации в эксплицитную самостоятельно будет представлять сложность. Имплицитное содержание в данном случае требует пояснений, поскольку в русской культуре отсутствует схожее отношение к скоротечности жизни и явлениям природы.

3.) Цветовая символика:

褄を取っているらしく、その腕を振るたびに赤い裾が多く出たり縮まったりした。星明りの雪の上に赤い色だとわかった [10]. «Должно быть, Комако подхватила подол кимоно, и каждый раз, когда она взмахивала руками, красное нижнее кимоно то больше, то меньше выбивалось из-под верхнего. Симамура видел, как красные полы вспыхивают в звездном свете» [9].

В этом отрывке имплицитность заключается в символичности красного цвета внутреннего слоя кимоно Комако. Из нескольких кимоно, которые японская женщина, особенно гейша, носит послойно, внутреннее кимоно часто имеет более яркий цвет, чем внешний, что соответствует его близости к телу женщины. Поскольку гейша обычно ходит маленькими шагами, нижнее кимоно будет в большинстве случаев полностью скрыто, поэтому только в моменты близости внешний слой отступает, и цвет внутреннего становится видимым. Таким образом, Симамура находит вспышку красного цвета у Комако под кимоно как деталь, символизирующую ее любовь и чувственное тепло.

II. Передача образных импликатур.

1. Образ склада с шелпопрядом, сгорающего в огне и дыму, искры и свет под аномально ярким Млечным путем – этот сильный образ впечатляет Симамуру.

さあと音を立てて天の河が島村のなかへ流れ落ちるようであった [10]. «Млечный Путь, с грохотом низвергаясь, надвигался прямо на него» [9].

Знание оригинального японского языка добавляет еще больше образности к этой строке, потому что словосочетание Млечный Путь в японском языке «天の河» буквально переводится как «Река Небес», в отличие от более статически звучащего в русском языке слова «Путь». Эта Река, будто колеблется и движется потоком над его головой, надвигаясь на Симамуру, проходя через него, как бы отражая его эмоциональное впечатление от напряженной ситуации. В этой заключительной фразе проиллюстрировано эмоциональное состояние героя, и эта образность отражена имплицитно в переводе с использованием трансформаций для адаптации содержания языковыми художественными средствами (эпитетами) русского языка.

2. Образ чувств Комако, рождающийся в мыслях Симамуры передается через ее игру на сямисэне:

駒子の力に思いのまま押し流されるのを快いと身を捨てて浮ぶよりしかたがなかった [10]. «…и ему осталось только подчиниться воле Комако и с радостью нестись в мелодичном потоке» [9].

Комако ассоциируется с могучей, чувственной водой, которая угрожает смести Симамуру. При переводе использовались образные средства русского языка, происходит замещение образов. Если в японском языке используются глаголы, имеющие связь с водным потоком 押し流される (уносящий поток) 浮ぶ (всплывать), то в русском языке поток становится мелодичным. Ассоциациативная связь с натурой Комако при переводе утрачена, имплицитный смысл опущен.

III. Метафоричное сравнение

1. Авторская метафора:

その下に小さくつぼんだ唇はまことに美しい蛭の輪のように伸び縮みがなめらかで、黙っている時も動いているかのような感じだから [10]. «Но губы, прекрасные, удивительно подвижные, подрагивающие, даже когда она молчала, цвели, как бутон. Впрочем, ему показалось, что они, скорее, походили на свернувшуюся колечком изящную пиявку» [9].

В этом отрывке сексуализированное описание губ Комако характеризует ее чувственность и подчеркивает сладострастие, которое видит в ней Симамура. Однако в японском языке, как и в русском, подобная ассоциация отсутствует, это исключительно авторская метафора, призывающая читателя увидеть эту ассоциативную связь между двумя объектами – женскими губами и пиявкой, свернувшейся кольцом. Имплицитный образ, заданный автором, отражен в переводе с сохранением импликатуры.

2. Сравнение Комако с нежеланным объектом:

それは汽車のなかから眺めると、うらぶれた寒村の果物屋の煤けたガラス箱に、不思議な果物がただ一つ置き忘れられたようであった [10]. «Из вагона казалось, будто в грязном стеклянном ящике жалкой деревенской фруктовой лавки забыли один-единственный невиданный плод» [9].

В этом наглядном примере Симамура видит Комако в зале ожидания на вокзале и сравнивает ее с жалким нежелательным объектом. На самом деле это именно то, чем она и является в его представлении. Имплицитность метафорического сравнения при переводе передана на русский язык аналогичными языковыми средствами с ее сохранением.

IV. Параллелизм или отожествление (выводятся из контекста ситуации).

Сюда же можно отнести такой прием, как опосредованность – относится к качествам или сценариям, в которых переживания одного человека происходят через другого человека.

1. Несмотря на то, что Комако предпочитает проводить Симамуру на поезд в конце первой части, вместо того, чтобы идти к смертному одру Юкио, ее преднамеренность в выборе вызывает недовольство у Симамуры и вызывает чувство ненависти к ней из-за его эмоциональной идентификации себя с Юкио: ふっと島村は駒子に肉体的な憎悪を感じた [10]. «Симамура вдруг почувствовал к ней чисто физическую ненависть» [9].

Казалось бы, Симамура искренне сопереживает Юкио и проявляет заботу о нем, однако это не так. Симамура с самого начала отождествлял себя с Юкио, за которым ухаживает Йоко. Также они разделяют одну и ту же позицию в любовном треугольнике с Комако и Ёко. Поэтому отказ Комако поддержать Юкио перед смертью почти физически ощущается Симамурой как выпад в свой адрес.

Проводится параллель между противопостовляемыми парами Симамура – Юкио и Комако – Йоко. Имплицитность наложения образа сохранена при переводе на русский язык, и читателю предоставлена возможность самому извлечь эксплицитный смысл из высказывания.

V. Имплицитность в подтексте высказывания.

1. Противоречивость чувств героини:

「つらいわ。ねえ、あんたもう東京へ帰んなさい。つらいわ」

「実は明日帰ろうかと思っている」

「あら、どうして帰るの？」[10].

«– Горько мне, понимаешь? Ты ведь уезжаешь. Домой, в Токио. Горько…

– А я и на самом деле собирался завтра уехать.

– Как? Почему ты уезжаешь?» [9].

В первой реплике Комако фраза звучит как «Возвращайся-ка ты в Токио». А в следующей ее фразе звучит вопрос «Ах вот как! Почему же ты уезжаешь?», что говорит о противоречивых чувствах героини. С одной стороны, ей горько быть с ним, и она сама отправляет его в Токио, так как понимает, что их отношения ни к чему не смогут привести; с другой стороны, ей не хочется отпускать его ввиду своей привязанности. В переводе имплицитная информация передана в эксплицитной форме в виде указания прямой причины, почему ей горько, и вторая реплика может восприниматься читателем как просто вопрос, требующий ответа. Хотя на самом деле отражает борьбу Комако со своими чувствами, имплицитный смысл опущен.

「いつまでいたって、君をどうしてあげることも、僕には出来ないんじゃないか」 [10]. «– А что мне делать? Я же ничем не могу тебе помочь, сколько бы тут ни прожил» [9].

Симамура, несмотря на бесплодные надежды Комако, подчеркивает, что не в его силах что-либо сделать для нее, как для женщины, которая в него влюблена. И их отношения не выйдут за рамки гейши и клиента. Имплицитный смысл этого высказывания читатель может вывести сам, исходя из контекста произведения.

2. Комако отдается Симамуре, хотя и говорит ему многозначительно:

「私はなんにも惜しいものはないのよ。決して惜しいんじゃないのよ。だけど、そういう女じゃない。私はそういう女じゃないの。きっと長続きしないって、あんた自分で言ったじゃないの」[10]. «– Я бы ни о чем не пожалела. Ни о чем. Но я не такая… Не такая я женщина… Вы же сами говорили, что все у нас быстро кончится…» [9].

Посвятив себя роману без какой-либо иллюзии на то, что он может продлиться дольше, чем эти короткие мгновения, Комако делает смелый и трагический шаг. Она не хочет, чтобы Симамура неправильно понял и опошлил ее чувства, ошибочно принимая ее эмоциональное желание за похоть проститутки («такого рода женщина»). Однако чтобы сохранить свое достоинство, она хочет дать ему понять, что она следует своим подлинным чувствам, а не прихотям или похоти профессионалки, спящей с ним. Имплицитный смысл сохранен в переводе.

Проанализировав отобранные примеры, можно сделать выводы о том, какие способы имплицитности присутствуют в японской прозе, какими переводческими приемами можно их реализовать при передаче на русский язык: 1) символизм не всегда возможно передать прямо ввиду отличий японских и русских представлений касательно символики чувств, явлений, объектов, цветового символизма. Имплицитный смысл чаще всего либо эксплицируется и поясняется, либо происходит замена символического смысла на другой с учетом русских реалий; 2) образность представлена в переводе языковыми средствами, преимущественно художественными эпитетами, которыми богат русский литературный язык, что позволяет сохранять имплицитный смысл в языке перевода; 3) метафоричные сравнения, в том числе и исключительно авторские, передают имплицитное содержание сравнительными оборотами, описательными приемами с использованием художественных эпитетов либо путем замены одного имплицитного образа на другой; 4) параллелизм или отожествление в переводе представлены с сохранением имплицитного образного смысла, извлекаемого из контекста всего произведения читателем самостоятельно; 5) имплицитный смысл, заключенный в подтексте высказывания, сохраняется за исключением случаев его опущения или искажения.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. О языковой картине мира японцев. *Историческая психология и социология истории*. 2008; № 1: 133 – 141.
2. Герасимова М.П. Имплицитность японского искусства. *Японские исследования*. 2017; № 4: 62 – 79.
3. Yasunari K. *Bi-no sonzai to hakken*. Токио. 1975; Т. 15.
4. Саркисов К.О. Японский тип культуры. *Японский феномен*. Москва: РИО Института Востоковедения РАН., 1996.
5. Samovar L. *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1995.
6. Дэвис Р., Икэно О. *Япония. Как ее понять: очерки современной японской культуры*. Перевод с английского Ю.Е. Бугаева. Москва: Астрель, 2009.
7. Tanaka L. *Gender, Language and Culture. A Study of Japanese Television Interview Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2004.
8. 松本道弘。ハラ芸の論理。東京朝日出版社,1980.
9. Ясунари К. *Снежная страна*. Перевод с японского З. Рахима. Санкт-Петербург: Издательство: Амфора, 2000.
10. 川端康成。雪国。出版社:新潮社。新潮文庫, 2006.

References

1. Alpatov V.M. O yazykovoj kartine mira yaponcev. *Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii*. 2008; № 1: 133 – 141.
2. Gerasimova M.P. Implicitnost' yaponskogo iskusstva. *Yaponskie issledovaniya*. 2017; № 4: 62 – 79.
3. Yasunari K. *Bi-no sonzai to hakken*. Tokio. 1975; T. 15.
4. Sarkisov K.O. Yaponskij tip kul'tury. *Yaponskij fenomen*. Moskva: RIO Instituta Vostokovedeniya RAN., 1996.
5. Samovar L. *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1995.
6. D`evis R., Ik`eno O. *Yaponiya. Kak ee ponyat': ocherki sovremennoj yaponskoj kul'tury*. Perevod s anglijskogo Yu.E. Bugaeva. Moskva: Astrel', 2009.
7. Tanaka L. *Gender, Language and Culture. A Study of Japanese Television Interview Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2004.
8. 松本道弘。ハラ芸の論理。東京朝日出版社,1980.
9. Yasunari K. *Snezhnaya strana*. Perevod s yaponskogo Z. Rahima. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: Amfora, 2000.
10. 川端康成。雪国。出版社:新潮社。新潮文庫, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.05.21

УДК 811.111'42'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-596-601

***Krisalnaya Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: y.krisalnaya@gmail.com

COGNITIVE MODIFICATIONS OF RELIGIOUS CONCEPTS: BIBLICAL PERSONAL NAMES IN MODERN BRANDING (BASED ON ENGLISH MEDIA). Axiological framework of language and cognitive pictures of the world is a marker of cultural and social and moral state of the society. Religious concepts as axiologicaly marked units of knowledge constitute a subject of particular linguistic interest, within the perspective of development of globalisation and secularisation trends. The paper highlights forms of cognitive modifications of religious concepts 'BIBLICAL FIGURE', 'SIN' and other. The material of the research comprises 18 English brands (official sites, web pages on history and philosophy of branding, charts, social network accounts, advertising campaigns). The use of biblical personal names as brands is studied; the possible determinants of choice of biblical names are suggested. Four main models of use of biblical personal names are defined, the models are ranged due to the level of cognitive modification. The article shows the examples of such cognitive modifications as demetaphorisation, desacralisation, cognitive substitution in modern branding.

Key words: **religious concept, BIBLE, cognitive modification, branding.**

***Ю.В. Крисальная,** канд. филол. наук, ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,*
E-mail: y.krisalnaya@gmail.com

КОГНИТИВНЫЕ МОДИФИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНЦЕПТОВ: БИБЛЕЙСКИЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОВРЕМЕННОМ БРЕНДИНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ МЕДИА)

Аксиологическая составляющая языковых и концептуальных картин мира является маркером культурных и нравственных процессов в обществе. Религиозные концепты, как ценностно заряженные кванты знания, представляют особый научный интерес в современном языке, учитывая мировые тенденции глобализации и секуляризации. В статье на материале медиарепрезентаций восемнадцати англоязычных брендов (официальные сайты, интернет-страницы, посвященные истории и философии брендов, рейтинги, страницы в социальных сетях, материалы рекламных кампаний) рассмотрены формы когнитивных модификаций религиозных концептов авраамических религий: 'BIBLICAL FIGURE', 'SIN' и др. Описаны тенденции использования библейских имен собственных в качестве брендов: обозначены возможные детерминанты выбора имен собственных в качестве названий брендов, выделены четыре основные модели использования имен библейских персонажей согласно уровню их когнитивной модифицированности. Рассмотрены примеры когнитивных модификаций: деметафоризации, дескарализации и когнитвных субституций в современном англоязычном брендинге.

Ключевые слова: **религиозный концепт, Библия, когнитивная модификация, брендинг.**

The globalist agenda of the world mass culture and the media triggers axiological shifts that lead to cognitive transformations within traditional social institutions. The post-post-modern mass-culture uses values as units for cognitive game: touching upon the most sacred and deep concepts, including religious ones evokes strong communicative reaction. These processes are inevitably reflected in the language and cognitive pictures of the world and therefore require further research.

Cognitive linguistics is specifically instrumental for such multi-vector studies, as analysing both cognitive and language pictures of the world it finds the clues for understanding of cultural, social changes. It is focused on the study of concepts – operational units of cognition conveying knowledge and experience. There are various academic traditions in modern cognitive linguistics including cultural approach (Y.S. Stepanov), lingua-cultural approach (V.I. Karasik, G.G.Slyshkin), logical (N.D. Arutynova), semantic and cognitive approach (E.S. Kubriakova, N.N. Boldyrev, A.P. Babushkin, Z.D. Popova, I.A. Sternin) and other. Due to such multitude of approaches there is still no unanimous definition of a concept.

In our research the subject of study is cognitive modifications of biblical personal names as representations of religious concepts, as far as English lingua-cultural heritage is historically rooted in Christianity and is tightly related to all three world Abrahamic religions. In modern linguistics the religious component of language and cognitive pictures of the world has been considered by such researchers as I.V. Bugaeva, V.I. Karasik, L.P. Krysin, O.V. Malikova, N.B. Mechkovskaya, G.G. Slyshkin, B. Brasher, D. Crystal, M. Lessel. The definition of the religious domain in the language is still the matter of scientific debate, among suggested approaches: "religious sociolect" [1], "religious communication"[2], "religious discourse" [3], "language of religion" [4, p. 51], "theolinguistics" [5], but at least all of the studies agree that religious sphere has axiological foundation. Therefore in order to avoid ambiguities, it is possible to suggest the definition of religious concept as a cognitive unit of religious knowledge and experience explicated ideologically and materially that has various forms of language representation; a medium through which the culture and technology influence the cognitive pictures of the world.

With the course of development of such cultural trends as secularisation, globalisation, equality movements and other, mass culture more and more acquires functional traits of the institute of religion itself [6, p. 107]. For instance, such non-institutional discourses as fashion, advertising, art nowadays more often become the spheres of manipulation, stating and preaching new values. This substitution can be illustrated with the use of religious lexemes in the new context: *project/fashion/cook Bible, corporate Evangelist, fashion icon, icon of style*. The new communicative genres (e.g. stand-up comedy speeches, YouTube blogs, micro influencers' accounts in social networks, bot comments, targeted advertising) are used as instruments of shaping axiological paradigm, broadcasting and championing the new values of post-religious culture: tolerance, diversity, opposition to traditionalism and other.

The matter of axiological dimension of communication has been addressed by Russian and foreign scholars in different domains of humanities: philosophy, theology, philology, sociology and other. The studies of S.S. Averintsev, N.A. Berdyaev, J. Baudrillard, M. Heidegger, W.V. Humboldt, V.I. Karasik, N.O. Lossky, F. Nietzsche, M. Foucault, R. Rorty, L. Talmi, G. Vattimo, A. Wierzbicka comprise the theoretical foundation of the research.

In Russian modern linguistics axiological perspective is studied by V.I. Karasik, M.V. Pimenova, S.G. Vorkachev, N.B. Mechkovskaya, T.V. Grigorieva, S.V. Ionova, E.S. Mezintseva, E.F. Serebrennikova, E.V. Babayeva, S.G. Pavlov and other. Prof. V.I. Karasik has singled out "linguistic axiology" as a specific branch of philology, defined four features of "axiological picture of the world" [7, p. 170], studied lingua-semiotic modelling of values. According to V.I. Karasik "The axiological linguistics is primarily focused on pragmatic characteristics of a sign, its multiple interrelations with the interpreter." [8, p. 45]. Therefore, with the course of cultural and social changes signs gain different meanings and have different interpretations. According to the Cambridge Business English Dictionary "branding is the activity of connecting a product with a particular name, symbol, etc. or with particular features or ideas, in order to make people recognize and want to buy it" [9]. So it is exactly the subject of study of axiological linguistics.

The use of the names as brands in English is a common tradition: many trademarks and brands originate from the personal names of the founders/ inventors, owners, mostly – their surnames in the possessive case (*Tiffani's, Jack Daniel's, McDonald's, Maxim's, Selfridge's*). In the 20th century the trend to use the nominative case has developed (*Bentley, Chanel, H&M (Hennes & Mauritz) Marks&Spenser, Maggi)* and currently the brands with full name in the nominative case are a commonplace (*Alexander McQueen, Victoria Beckham, Jamie Oliver, Daniel Wellington*).

It is possible to assume that the tradition to appropriate the sacred names as brands in English is primarily rooted in the ancient institute of righteousness in Judaism and sainthood in Christianity, as a tradition previously derived from the pantheistic worldview. In Western European lingua-culture, (including the English tradition) there are the patron saints of cities (St. Giles – Edinburgh, St. Frithuswith – Oxford), countries (*England – St. George, Ireland – St. Patrick*), guilds (*painters – St. Luke, shoemakers – St. Crispin, sailors – St. Andrew*) [10], institutions are named after the saints (*St. Hilda's college (The University of Oxford), St. John's college (The University of Cambridge)* and other.

Yet, in modern branding the appeals to biblical names can be considered a marker of axiological trends in language and culture, as there are new principles of application of those but for the mere respectful appeal to the patron saint.

Within the research there were defined four models of appropriation of biblical names as brands due to the level of alteration of the representation of the original concept.

The first model can be characterised as positive appropriation: the biblical name is used as an appeal to authority and as instrument of adding extra historic value to the brand, with preservation and underlining of the personal traits of the biblical character. The brand's products do not contradict traditional biblical values. The original cases of such branding can be explained as the choice of pious religious people to appeal to the biblical figures in order to establish the common cultural background with the customer. For example, the brand of travel suitcases and accessories founded by Jesse Shwayder in 1910 was called "*Samson*". "*To reflect the quality and durability of their luggage, the Shwayders named their first products* "*Samson*" *after the powerful Biblical character*" [11] (ill. 2, 3). Later the name was transformed into "*Samsonite*" in 1966. The biblical reference to the Old Testament character made the brand attractive for Jewish (as Shwayder was a Jew) and Christian customers and stated the company values.

The same positive appropriation of biblical names can be traced in names of international foundations. For instance, *Hadassah, The Women's Zionist Organization of America, Inc.,* originally the US-Israeli medical organisation that nowadays has branches in 50 countries including Russia (*Hadassah Medical Moscow (ill. 1) (Skolkovo)* [12]) got its name from the biblical queen of Persia, Esther, whose original Hebrew name was Hadassah [Esther 2:7]. The slogan of the organisation is "*We are the power of women who do*." [13] refers to the biblical story of Queen Esther who risking her life saved the Jewish people of Persia from death by her courageous and wise actions.

Rebekah children foundation [14] obtained its name form the female brunch of the Independent Order of Odd Fellows – *the International Association of Rebekah Assemblies (IARA)* [15] that is originally named after Rebecca, one of the four biblical matriarchs, the wife of Isaac, the mother of Jacob (the patriarch, whose name God changed into Israel). This biblical character is one of the most crucial female biblical figures in Judaism (is mentioned at birkat avot (the blessing of ancestors) the eve of Sabbath, wedding ceremony (the veiling of Rebecca,) [16]), she is venerated in Christianity (mentioned at the wedding ceremony blessing, venerated as the matriarch) and Islam (Rebekah is buried in the tomb of the Patriarchs, Palestine).

The slogans of the Rebekah *children foundation* [14] refer to the biblical story of the unprecedented motherly care for Jacob especially in the matter of the blessing of sons. *They are the future* (as due to Rebekah's choice and guidance after the father's blessing Jacob instead of Esau became the Patriarch of Israel, gave birth to founders 12 Jewish tribes and now is venerated in three world Abrahamic religions). Another slogan *Give child a start* is accompanied with a non-verbal component – a picture of two girls (ill.6): one of them has straight blond hair and is hugging the other, who has dark curly hair as an obscure reference to choice between Esau and Jacob: *and the first came out red, all over like an hairy garment; and they called his name Esau And after that came his brother out, and his hand took hold on Esau's heel; and his name was called Jacob* [Gen 25:25-26].

The dualism of Rebekah's choice between the biblical brothers is also reflected in the name of the programming language Rebecca (Reactive Objects Language)

"*an actor-based modelling language with a formal foundation, designed in an effort to bridge* ***the gap between formal verification approaches and real applications.*** *It can be considered as* ***a reference model for concurrent computation****, based on an operational interpretation of the actor model.*" [17]. The blessing of Jacob instead of Esau happened as Rebekah suggested to Jacob how to deceit his almost blind father Isaac during the verification procedure [Genesis 27].

The second model consists of appeals to the biblical characters as an attempt to substantiate the product's value, yet with cognitive downshifting and therefore is a potential background for such cognitive modifications of religious concepts as desacralisation and demetaphorisation.

For example, there are four companies in London that use names of the biblical first people Adam&Eve as their brand. Among them there are three pubs and one advertising agency, none of the web sites of these organisations give any etymological hint to their brands. Only one pub out of three has some plausible relation to these figures, representing the atmosphere of Heaven/heavenly retreat: lots of light, natural decorations in light colours, bird and floral ornaments.

Another example of application of this model is the cat footage brand *Sheba* [18] that is named after the biblical character the Queen of Sheba as a metaphoric reference to luxury, chic and riches as this cat feed is claimed to be a premium quality product. Despite the fact that the Queen is not mentioned in the Bible by name it is a recognisable character in Western European culture (e.g. O. Henry in the short story "The Gift of the Magi" refers to the Queen as the highest chic female authority of all times).

The latter is also related to the third model comprising the obscure biblical branding. It presupposes the use of a biblical lexeme/name as a semantically blank for English-speaking customers, but with hidden reference for the chosen.

For instance, the application of both the second and the third model can be traced in the brand name of detergent "*Ariel*", as on various resources featuring this product of Procter & Gambel the etymology of the last is quite deem. Yet, the word itself originates from Hebrew and occurs in the Bible several times. According to the International Standard Bible Encyclopaedia: "a'-ri-el ("ariy'el" or "ari'el", "lion(ess) of God"): But the word occurs in Ezekiel 43:15, 16, and is there translated in the Revised Version (British and American) "altar hearth." [19]. For instance, Isaiah, the prophet, refers to the city of Jerusalem (in Hebrew – feminine) as Ariel – the lioness of God: *The multitude of all the nations that fight against* ***Ariel****, even all who fight against her and her stronghold, and who distress her, will be like a dream, a vision of the night.* [Isaiah 29:7].

The hidden semantic reference to "the strength by God", "victories over the enemies" is turned to quite down-to-earth business of cleaning the laundry and making the stains disappear. The successful use of this lexeme in English branding can be explained by the phonetic properties of the word: fricative 'r', high number of vowels makes the lexeme quite recognisable. As it is a borrowing from the Semitic language, absence of morphologically related lexemes in English makes it possible to establish the brand as a powerful semantically free separate concept.

Another name with hidden biblical reference is used by the brand Zara. The popular history of the brand name was told by Zara's communications director, Jesus Echevarría and published in the New York Times. "*When Zara founder Amancio Ortega was looking for a name for his first store in La Coruña, Spain in 1975, he decided to call it "Zorba" from the 1964 film "Zorba the Greek", Apparently there was a recently opened bar that was called the same, Zorba, like two blocks away, and the owner of the bar came and said, 'This is going to confuse things to have two Zorbas.' They had already made the molds for the letters in the sign, so they just rearranged them to see what they could find. They found Zara*." [20]. Yet, as the official site of the brand does not present the story of the name, it is possible to suppose that, given the founder's Jewish origin and strong religious beliefs the brand name can be related to the biblical character Zerah (in different spelling – Zarah), the son of Tamar and twin-brother of Phares [Genesis 38:30], reflecting the story of the store plate. As at birth the twins were fighting and Zerah's hand came out first and was marked with a red thread, yet Phares managed to be born first.

One more example of this model is the perfume brand *Abel.* It was founded in the Netherlands and is claimed to be named after Abel Tasman: "*Natural perfume house Abel, is the intersection of the art or perfumery, sustainable ethics and natural science. Named with a nod to the Dutch adventurer Abel Tasman, the first European to discover New Zealand in 1642, Abel was founded in Amsterdam by New Zealander Frances Shoemack with a simple goal, to create the world's best natural perfume"* [21]. Yet, it is possible to suggest that the original meaning of the brand name is of biblical origin, as far as the name of the son of Adam and Eve meant from Biblical Hebrew (הֶבֶל – heḇel) "***breath, vapour****; vanity*" [22] and the depiction of the product hints to that hidden sense: "*These natural perfumes will continually evolve throughout the day. Abel lives on your skin,* ***until it naturally fades away****"* [21]. It can be also a nod to the Jewish heritage of the Master Perfumer Isaac Sinclair.

Application of the same model of brand naming was traced at *Mozy,* an online backup service for Windows, macOS and Linux. The Wiki "List of company name etymologies" provides the brief outlook of company's names: '*Mozy from the words "More Zetabytes for Your Mom". It was initially named "Breakaway Data Services for Your Mom," or "Bdsym"."* [23]. Both names show the tendency of acronymic ironic pun as the process of online support sessions can be quite long and tiresome especially for the senior citizens (reference to Mum). Online etymology dictionary registers the verb "*to mosey (v.) 1829, "move off or away, get out," American English slang, of unknown origin, perhaps related to British dialectal mose about "go around in a dull, stupid way." Or perhaps from some abbreviation of Spanish vamos (see vamoose). Related: Moseyed; moseying."* [24]. It is possible to suggest that *Mozy* is a pun derivative form *'to mosey'* and the biblical name of the biblical prophet Moses, known for leading the people of Israel in the desert on their way from the Egyptian captivity for forty years [Exodus], as a play of words: the online support team leads you out of the "captivity" of digital problems (but it can take time).

The fourth model can be defined as negative appropriation of the biblical name. It presupposes the allusion to the biblical character with opposition to his/her values, use of certain distinct feature of a biblical figure for promotion of what is defined by the Bible as a sin, glorification of sin by choosing name of a biblical sinner as a brand name, cognitive substitution by suggestion of a new understanding of biblical stories, substitution of personal traits of biblical characters with close, but spiritually opposite equivalents. The research showed the application of such model in such brands as *David&Goliath, Freedom Moses, Abraham, Sephora, Judas sinned; Lot's Wyfe Salts.*

The main page of the web site of the Californian advertising agency LLC *David&Goliath,* presents the company's profile with a brief intro: "*to be brave_ to inspire people and brands* ***to take on their goliaths****.* ***to create lasting impact*** *that the world can feel and truly embrace. this is our purpose. and for over two decades, we have never wavered from it. we are not made for everyone. we* ***are made for the few*** *who believe that purpose isn't just a business proposition, but a way of life. and for those who believe we can achieve the unthinkable, together"* [25].

The text openly refers to the biblical characters *David&Goliath*, especially to the bravery of David (*to be brave_ to inspire people and brands* ***to take on their goliaths****.*) and his heritage that still lasts (*to be brave_* ***to create lasting impact*** *that the world can feel and truly embrace)*. According to the Old Testament David was a young smart shepherd, who managed to defeat the invincible philistine warrior Goliath [1 Samuel, 17-18], and later became the second King of Israel, causing a huge impact on the state development; the book of psalms, attributed to David, is still read by Jews, Christians and Muslims; his star is the official emblem of Israel. The Bloomberg agency lists the director of the company as David Angelo, so the name has an extra personal touch [26].

The slogan *"we are braver together_ we are david&goliath_"* refers to the biblical story, suggesting the company combines the wisdom and bravery of David and the scale and strength of Goliath.

The message of the brand also has hidden overtones ending with "*we* ***are made for the few*** *(…) who believe we can achieve the unthinkable, together."* It can be treated as a part of laudatory strategy of praising the customer wisely choosing this brand, or as a nod to the minorities, as the company apart for advertising various products (including *Kia Motors,* fast food chain "*Jack in the box", HBO* etc.) promotes various social initiatives including Pride LGBTQ+ campaigns. The company's Instagram account "*Today we're announcing* ***#PrideAfterPride,*** *our initiative to educate and raise awareness to multiple* ***LGBTQ+*** *organizations through the next year. We believe equality is a full-time commitment, not just once a year. Tag below a deserving organization you believe we can help highlight moving forward. #BraveYearRound*" [27].

The company is known for launching a powerful campaign "*a cake for all*" (ill. 7) to support gay couple who were refused a wedding cake by one of the LA bakeries [28].

Given the above, the double male naming of the company can also be treated as the one with homosexual connotation that contradicts the traditionalist understanding of the figure of King David and the worldview of Abrahamic religions as such. For instance, when in the gay rights campaign an Israeli MP mentioned in the Knesset the biblical verse describing friendship of David and Prince Jonathan as implying homosexuality. It caused huge uproar and protest [29]. So, it can be stated that the company *David&Goliath* uses the personal traits of David namely bravery and Goliath (strength) to promote anti-traditionalist worldview portraying as bravery what is treated by the traditionalists as sin. Therefore, it is possible to trace transformation of the concept SIN as LGBTQ moves form the core to the periphery, and seeks institutionalisation via connection to the concept SAINT.

The same model is applied at the official site of "*Freedom Moses"* [30], a brand producing slides, there is a statement with evident biblical reference (the original text is all in capitals, as if it is proclaimed loudly): *Nope! We don't do commandments, we chill. Here are our 10 chill-mandments! Freedom is a state of mind, so is summer, just chill... at least for a minute, love animals, you are one too, embrace diversity, we're all unique, be good, karma's a bitch! Keep it sweet, just like milk & honey, Step into the unknown, roam the globe. Do your own thing bend the rules. Don't take life too seriously ;-) just smile* [30].

The text refers to the biblical story of the Ten Commandments [Exodus 20: 2-17] given by God to Moses, a prophet highly respected in all three Abrahamic religions. The strong opposition against the biblical traditionalism of the statement is expressed both non-verbally: red ink, capital letters, exclamation marks, and verbally (ill.4): beginning with a slang negation *'nope!'*, use of new-coined bible-based words *'chill-mendments*' from '*commandments*', preservation of the structure of the biblical commandments: use of imperatives, first sentence is a declaration). The anti-religious tone is underlined stylistically; in opposition to the authoritative official message of the biblical Ten Commandments the brand preaches non-institutional chill-mendments, jokingly presented as pieces of 'friendly advice' (non-verbally represented by a winking smile emoji).

Mentioning in the 5th chill-mendment of the meme *Karma's bitch* as a threat, is a reference to the original 5th commandment the only one with a promise of a blessing. It is also the reference to non-Abrahamic religions (Buddhism, Hinduism, Jainism, Sikhism) used as a statement of religious indifference as part of the diversity policy. It can also be regarded as a part of a negative stereotyping strategy against Christians as a pun to a slang expression *God's bitch,* which according to the Urban Dictionary means: "*1) Someone who is extremely unfortunate 2) Someone who follows their religion with a zealour. (Mainly directed at Christians.)"* [31]. The latter is emphasised with the last chill-mendment *"don't take life too seriously"* opposed to the negative stereotype of believers as people, who follow the commandments and take life too seriously, which according to this policy is not 'cool'/'chilling'.

The world beauty-products retailer brand of Moët-Hennessy-Louis Vuitton group, *Sephora,* bears the name of a biblical character, the wife of Moses, known for her bold successful attempt to protect her husband from the death from God's punishment for untimely circumcision of one of their sons [Exodus 4:24-26]. The brand uses the personal trait of boldness as its primary value, yet in quite a provocative way, supporting and promoting LGBTQ values that are condemned as sinful by the majority of traditional denominations of three Abrahamic religions. The ideas of boldness, and strength empowerment are reflected in the company's slogans such as: "*Bold beauty", "# Never stop rocking bold lips", "Where beauty beats", "The unlimited power of beauty", "Strong is beautiful, beautiful is strong"* [32].

The name Sephora is used in French spelling, as it belongs to Moët-Hennessy-Louis Vuitton group, and it has also marketing value as French designers are known to be fashion tastemakers.

The "Diversity, Inclusion and Equity" page of the company website conveys the same message: "*Sephora believes **in championing all beauty**, **living with courage**, and **standing fearlessly** together to celebrate our differences. Even if we stumble, we will never stop building a community where **diversity** is expected, **self-expression** is honored, **all** are welcomed, and you are included. This mission informs our brand platform, "We Belong to Something Beautiful," which is our guiding light and motivates all we do"* [33]. The nouns '*diversity*', '*self-expression*', pronoun *'all'* in the text mostly stand for LGBTQ community, as the brand's promotion activity is mostly aimed at this group of customers as the target audience. One of the mass promotion projects of the brand – "*Sephora stands Classes for Confidence*" [34] offers special classes for confidence "*Sephora bold*" for transgender minority. The slogan of the project is "*Fearless is the new flawless*". It champions LGBTQ coming-outs as the highest level of courage and beauty, promoting new axiological paradigm.

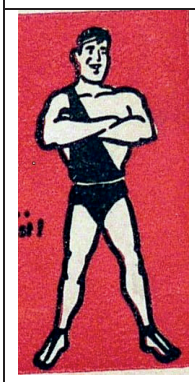
Such use of a biblical name can illustrate cognitive axiological substitution with cognitive shift form God-fearing courage of biblical Zipporah to fearlessness of TM Sephora as a promotion of LGBTQ lifestyle, which is considered to be a sin in traditionalist world Abrahamic religions.

The site of an American brand *Abraham* features the following statement: *"The fashion brand Abraham **One for All**. Ethical manufacturing meets **gender fluid style**. Abraham makes clothes **for everybody.** Clothing meant to be lived in, loved, and **shared** over a lifetime."* Given the Jewish background of the brand founder Emily Bryngelson, it is possible to assume that the brand-name is the reference to biblical character, who became one of the key figures of three world religions. The depictions of products at the site such as '*Melding timelessness with modernity; Abraham draws*

Illustrations



III. 1



III.2

Samsonite original poster



III. 3

Samsonite original poster



III.4

Freedom Moses



III.5

Lot's Wyfe Salts



III. 3
Rebekah children's foundation



III.7

David&Goliath Cake campaign

inspiration from ***bucolic farmlands*** *to the* ***utilitarian confines*** *of the city.'* lexically and stylistically prove the high level of intelligence and education of the authors, and explain the elaborate word game based on the feature of 'uniting the different';' O*ne for all*" as Abraham is the Patriarch of three world religions and "*One for all*" as the brand is ***gender fluid.*** The very cognitive combination of verbal representations of antonymic concepts SAINT and SIN as one and identification of the name of the biblical saint with gender fluid lifestyle show the axiological shift.

The development of axiological shift in treatment of the LGBTQ+ community can be traced in change from singling it out as a rare and unprotected minority group (*David&Goliath*) "*we are not for all*" "*we are for a few*" to full inclusivity of "*Freedom Moses*", "*Sephora*", "*Abraham*" "*we are for all*" that singles out the traditionalists as a minority who are against some groups and therefore are not for all.

The glorification of sin by naming the brand after biblical sinners is also a part of the negative biblical personal name branding model. For instance, American brand *Lot's Wyfe Salts* [35] sells handcrafted flavoured Mediterranean Sea salts (ill.5). The name of the brand refers to the biblical story of the Wife of Lot. She became a pillar of salt after she looked back with regret at Sodom destined to perish [Genesis 19]. The choice of the brand name is quite provocative, as the figure of Lot's wife in Judaism, Christianity and Islam is used as a negative warning of severe punishment for those, who disobey God's orders.

A provocative UK denim fashion brand *Judas sinned* [36] is another example of application of glorification of sin and blasphemy using the name of a biblical figure for cognitive desacralisation. It is named after Judas the traitor of Jesus form the New Testament. The company sells provocative clothes with inverted cross as its logo, and slogans "*Original sinner", "Fallen angel", "Beneath every saint lies a sinner", "Sinned", "Judas*", and under a scull "INRI" the initials of Christ written by Pilate on the cross. The "Our story" page opens with the words *"Welcome disciple"* and an inverted cross; discount offer is made in the same style: *"Become a Judas Disciple now! Enter your email address to get £5 off your first order, have access to our exclusive mailing-list-only deals, special offers & latest news!"*. Loyalty programme page offers: *"Be rewarded for your sins", "Free items for devoted disciples", "Refer a fellow sinner&get 1,000 points – that's a 10 £ reward"*. Being named disciples of Judas, the customers are made part of a blasphemous play, as the whole black-and-white site is designed as a page of a menacing mysterious satanic order. The male models have lots of meaningful tattoos (encryption 'Zion', the image of female Hindu Demon Holika and other) that add to the atmosphere.

Self-identification of the brand as an allusion the projection/appropriation of features/ properties associated with the biblical character onto the brand (*Samsonite, David&Goliath, Abraham, Sephora, Mozy*), glorification of sin (*Salome*, *Judas sinned, Lot's Wyfe salt*), ethical and moral opposition to the original biblical figure (*David&Goliath, Abraham, Freedom Moses, Sephora*) are the main communicative strategies found out in the research.

Hence in modern English branding there were defined four models of appeals to biblical personal names: positive branding, obscure branding, descending branding and negative branding. The considerable number of successful brands with negative biblical branding reflects cognitive modifications of religious concepts. For instance, the biblical personal names Abraham, Moses, David, Lot can be defined as representations of such concepts as SAINT, RELIGIOUS LEADER – PATRIARCH, BELIEVER, FATHER, BEGINNING, ISRAEL. In the analysed branding strategies there were defined attempts to establish positive correlation of lexemes representing the aforementioned concepts with the concept of LGBTQ+ that in the traditionalist view of Abrahamic religions belongs to the concept SACRAL ABOMINATION frame SIN and therefore is cognitively antonymic to the concepts mentioned before, which illustrates the axiological shifts in the English axiological picture of the world.

High level of multicultural convergence proves the possibility of impact of the mentioned trends in English language on languages and cultures of the countries importing the products of the analysed brands, which is the subject of our further research.

Библиографический список

1. Бугаева И.В. Особенности конфессиональной дифференциации речи. *Социальные варианты языка-3*: материалы Международной научной конференции. Нижний Новгород: НГЛУ, 2004: 292 – 293.
2. Мечковская Н.Б. *Язык и религия*. *Лекции по филологии и истории религий*. Москва: Фаир, 1998. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Mechkov/23.php
3. Карасик В.И. Религиозный дискурс Текст. *Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики:* межвузовский сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 1999: 5 – 19.
4. Малікова О.В. *Англомовний християнський теологічний дискурс: когнітивно-прагматичні виміри*. Київ: Логос, 2016.
5. Crystal D. *A liturgical language in a linguistic perspective*. New Blackfriars, 1964: 148 – 156. *Available at:* http://www.davidcrystal.com/fileid=-4927
6. Крисальная Ю.В. *Когнітивні модифікації релігійних концептів в сучасному комунікативному просторі (на метеріалі англійської мови).* Диссертация … кандидата филологических наук. Київ: Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019.
7. *Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002: 166 – 205. Available at: http://philologos.narod.ru/ling/karasik.htm*
8. Карасик В.И. Лингвосемиотическое моделирование ценностей. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2012; Выпуск 1 (39): 43 – 50. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/karasik-12.htm
9. *Branding. Cambridge Business English Dictionary.* Avaliable at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/brand?q=brand+
10. Mâle E. *The Gothic Image: Religious Art in France of the 13th Century.* New York, 1973.
11. *Samsonite Corporation Reference for business.* Available at: https://www.referenceforbusiness.com/history2/47/Samsonite-Corporation.html
12. *Haddasah Medical Moscow.* Available at: https://hadassah.moscow/)
13. *Hadassah. The Women's Zionist Organization of America. Official website.* Avaliable at: https://www.hadassah.org/"
14. *Rebekah children foundation.* Available at: https://www.rcskids.org/
15. *The International Association of Rebekah Assemblies (IARA)*. Available at: https://odd-fellows.org/about/rebekahs
16. Matriarchs: A *Liturgical and Theological Category*. *Jewish Women Archive*. *The Encyclopedia of Jewish Women.* Available at: https://jwa.org/encyclopedia/article/matriarchs-liturgical-and-theological-category
17. *Programming language Rebecca (Reactive Objects Language).* Available at: https://rebeca-lang.org/
18. *Sheba. Official website*. Available at: https://www.sheba.com/
19. *Ariel. International Standard Bible Encyclopedia. Biblehub*. Available at: https://biblehub.com/topical/a/ariel.htm
20. Hansen S. How Zara grew into the world's largest fashion retailer. *The New York Times*. 2012; November 9. Available at: https://www.nytimes.com/2012/11/11/magazine/how-zara-grew-into-the-worlds-largest-fashion-retailer.html?pagewanted=1&_r=1&ref=magazine&adxnnlx=1352725405-jSS0/SqaGslCt/4JfgJjeg
21. Abel. *Content: Beauty and well-being.* Available at: https://www.contentbeautywellbeing.com/collections/abel
25. Abel. *Wikipedia.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Abel
22. Mozy. *The Wiki "List of company name etymologies.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_company_name_etymologies
23. Mosey. *Online etymology dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/word/mosey
24. *David & Goliath. Official website.* Available at: https://www.dng.com/
25. Angelo D. *Bloomberg profile*. Available at: https://www.bloomberg.com/profile/person/18814596
26. *David & Goliath instagram account.* Available at: https://www.instagram.com/p/CCFFG_dg-9p/
27. *David & Goliath hosts cake-for-all event and creates social media campaign in support of pride month.* Available at: https://www.adforum.com/news/davidampgoliath-hosts-cake-for-all-event-and-creates-social-media-campaign-in-support-of-pride-month
28. Block R. Gay King David theory starts Goliath of a row. *The Independent*. 2011; October 22. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/gay-king-david-theory-starts-goliath-of-a-row-1472290.html
29. *Freedom Moses*. *Official website.* Available at: https://freedomoses.com/pages/about
30. *God's bitch. Urban dictionary.* Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=God%27s%20bitch
31. *Best 25 Sephora brand slogans* Available at: https://benextbrand.com/sephora-brand-slogans/
32. *Sephora*. *Official website.* Available at: https://www.sephora.com/beauty/diversity-and-inclusion?icid2=diversity%20and%20inclusion
33. *Sephora's classes for confidence*. Available at: https://www.sephorastands.com/classes_for_confidence/
34. *Lot's Wyfe Salts*. *Official website.* Available at: https://lotswyfe.com/about/
35. *Judas sinned. Official website.* Available at: https://judassinnedclothing.com/

References

1. Bugaeva I.V. Osobennosti konfessional'noj differenciacii rechi. *Social'nye varianty yazyka-3*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2004: 292 – 293.
2. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya*. *Lekcii po filologii i istorii religij*. Moskva: Fair, 1998. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Mechkov/23.php
3. Karasik V.I. Religioznyj diskurs Tekst. *Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funkcional'noj semantiki:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 1999: 5 – 19.

4. Malikova O.V. *Anglomovnij hristiyans'kij teologichnij diskurs: kognitivno-pragmatichni vimiri.* Kiïv: Logos, 2016.
5. Crystal D. *A liturgical language in a linguistic perspective*. New Blackfriars, 1964: 148 – 156. Available at: http://www.davidcrystal.com/fileid=-4927
6. Krisal'naya Yu.V. *Kognitivni modifikaciï religijnih konceptiv v suchasnomu komunikativnomu prostori (na meteriali anglijs'koï movi).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kiïv: Kiïvskij nacional'nij universitet im. Tarasa Shevchenka. Kiïv, 2019.
7. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002: 166 – 205. Available at: http://philologos.narod.ru/ling/karasik.htm
8. Karasik V.I. Lingvosemioticheskoe modelirovanie cennostej. *Politicheskaya lingvistika*. Ekaterinburg, 2012; Vypusk 1 (39): 43 – 50. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/karasik-12.htm
9. *Branding. Cambridge Business English Dictionary.* Avaliable at: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/brand?q=brand+
10. Mâle E. *The Gothic Image: Religious Art in France of the 13th Century.* New York, 1973.
11. *Samsonite Corporation Reference for business.* Available at: https://www.referenceforbusiness.com/history2/47/Samsonite-Corporation.html
12. *Haddasah Medical Moscow.* Available at: https://hadassah.moscow/)
13. *Hadassah. The Women's Zionist Organization of America. Official website.* Avaliable at: https://www.hadassah.org/"
14. *Rebekah children foundation.* Available at: https://www.rcskids.org/
15. *The International Association of Rebekah Assemblies (IARA).* Available at: https://odd-fellows.org/about/rebekahs
1. Matriarchs: A *Liturgical and Theological Category*. *Jewish Women Archive. The Encyclopedia of Jewish Women.* Available at: https://jwa.org/encyclopedia/article/matriarchs-liturgical-and-theological-category
2. *Programming language Rebecca (Reactive Objects Language)*. Available at: https://rebeca-lang.org/
3. *Sheba. Official website*. Available at: https://www.sheba.com/
4. *Ariel. International Standard Bible Encyclopedia. Biblehub.* Available at: https://biblehub.com/topical/a/ariel.htm
5. Hansen S. How Zara grew into the world's largest fashion retailer. *The New York Times*. 2012; November 9. Available at: https://www.nytimes.com/2012/11/11/magazine/how-zara-grew-into-the-worlds-largest-fashion-retailer.html?pagewanted=1&_r=1&ref=magazine&adxnnlx=1352725405-jSS0/SqaGslCt/4JfgJjeg
6. Abel. *Content: Beauty and well-being.* Available at: https://www.contentbeautywellbeing.com/collections/abel
25. Abel. *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Abel
7. Mozy. *The Wiki "List of company name etymologies.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_company_name_etymologies
8. Mosey. *Online etymology dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/word/mosey
24. *David & Goliath. Official website.* Available at: https://www.dng.com/
25. Angelo D. *Bloomberg profile.* Available at: https://www.bloomberg.com/profile/person/18814596
26. *David & Goliath instagram account.* Available at: https://www.instagram.com/p/CCFFG_dg-9p/
27. *David & Goliath hosts cake-for-all event and creates social media campaign in support of pride month.* Available at: https://www.adforum.com/news/davidampgoliath-hosts-cake-for-all-event-and-creates-social-media-campaign-in-support-of-pride-month
28. Block R. Gay King David theory starts Goliath of a row. *The Independent.* 2011; October 22. Available at: https://www.independent.co.uk/news/world/gay-king-david-theory-starts-goliath-of-a-row-1472290.html
29. *Freedom Moses. Official website.* Available at: https://freedomoses.com/pages/about
30. *God's bitch. Urban dictionary.* Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=God%27s%20bitch
31. *Best 25 Sephora brand slogans* Available at: https://benextbrand.com/sephora-brand-slogans/
32. *Sephora. Official website.* Available at: https://www.sephora.com/beauty/diversity-and-inclusion?icid2=diversity%20and%20inclusion
33. *Sephora's classes for confidence.* Available at: https://www.sephorastands.com/classes_for_confidence/
34. *Lot's Wyfe Salts. Official website.* Available at: https://lotswyfe.com/about/
35. *Judas sinned. Official website.* Available at: https://judassinnedclothing.com/

Статья поступила в редакцию 28.05.21

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-601-603

***Shor G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ural State Forest Engineering University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: gala.shor@mail.ru*
***Protazanova P.S.**, MA student, Ural State Forest Engineering University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: spollina97@yandex.ru*

THE USE OF ENGLISH AND LATIN AS THE MAIN LANGUAGES IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL NAVIGATION ELEMENTS AND THE DESIGNATION OF BOTANICAL NAMES IN RUSSIAN PARKS FOR VARIOUS PURPOSES. The article considers relevance of the use of information signs in parks of Russia for various purposes. As a result of the analysis of modern trends in development of science and culture, the need for the use of several languages in development of universal plates with indication of botanical names in three languages: Russian, English, and Latin is highlighted. Russian is used as the main language, English is the international language of communication, and Latin is the language of scientific communication of botanists. When creating botanical plates, it is necessary to take into account and display the category of the protected status of the plant and its international symbol, in accordance with the categories and criteria of the Red List of the International Union for Conservation of Nature. In particular, the article offers a template for a botanical tablet, the fonts used for it, and the color of the main background.

Key words: **road and trail network, landscaping, information stand, navigation stand, biological taxon, conservation status.**

***Г.А. Шор**, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: gala.shor@mail.ru*
***П.С. Протазанова**, магистрант, Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург, E-mail: spollina97@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВНЫХ В РАЗРАБОТКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НАВИГАЦИИ И ОБОЗНАЧЕНИИ БОТАНИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В ПАРКАХ РОССИИ РАЗЛИЧНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

В статье рассмотрена актуальность использования информационных табличек в парках России различного назначения. В результате анализа современных тенденций развития науки и культуры выделена необходимость использования нескольких языков при разработке универсальных табличек с указанием ботанических наименований на трёх языках: русском, английской, латинском. Русский язык используется как основной, английский является международным языком общения, а латинский представляет собой язык научного общения ботаников. При создании ботанических табличек необходимо учитывать и отображать категорию охранного статуса растения и его международного символа в соответствии с категориями и критериями Красного списка Международного союза охраны природы. В том числе, в статье предложен шаблон ботанической таблички, используемые для него шрифты, цвет основного фона.

Ключевые слова: **дорожно-тропиночная сеть, благоустройство территории, информационный стенд, навигационный стенд, биологический таксон, охранный статус.**

Большинство городских парков и лесопарков имеют крупную площадь и обустроенную дорожно-тропиночную сеть по всей территории парка. Дорожно-тропиночная сеть (далее – ДТС) представляет собой единый комплекс, состоящий из дорог, дорожек, тропинок, площадок и парковок, который соединяет все функциональные зоны, имеющиеся на участке, друг с другом для максимального удобства [1]. Таким образом, при грамотном проектировании ДТС посетитель парка может пройти по различным маршрутам и посмотреть все живописные объекты и достопримечательности. В каждом парке при входе размещён информационный стенд с планом-картой данного зеленого объекта для посетителей. Информационные стенды – это напольные или настенные конструкции, ис-

пользуемые для наглядного представления текстовой и графической информации [2].

В некоторых крупных туристических городах России в парках используют информационные и навигационные стенды с информацией на нескольких языках, среди них основной – английский язык. Навигационные стенды представляют собой различные подвесные, настенные, и т.п. указатели, являющиеся наглядным ориентиром на улицах города, в парках, крупных торговых центрах и других общественных местах. Продуманная система навигации в парке создает более комфортное времяпровождение для любого посетителя, а для иностранных туристов и гостей города навигационные и информационные стенды с английским переводом – это необходимость.

Навигационные стенды могут представлять из себя различные архитектурные формы: фасадные вывески, навигационные столбы с подвижными и неподвижными указателями, навигационные стойки, информационные стенд-столы, пилоны, стойки с подсветкой и т.п.

На данный момент только в некоторых городах России в общественных местах используются разноязычные навигационные стенды. Развитие урбанистического скелета города стало острой государственной необходимостью, поэтому современное благоустройство парков невозможно без данных инфраструктурных решений. Благоустройство территории представляет собой комплекс работ, включающих устройство дорог и площадок, проведение инженерных сетей, устройство освещения, расчистку территории, размещение малых архитектурных форм, в том числе размещение различных информационных, навигационных вывесок [3].

Планирование и проектирование табличек подразумевает использование нескольких языков. Количество употребляемых переводов и их виды должны зависеть от назначения, классификации, месторасположения парка в городе и культурных наследий региона.

Например, для Центрального парка культуры и отдыха имени Маяковского, или Дендрария на ул. 8 марта в г. Екатеринбурге подойдут таблички на английском и русском языках, они будут являться хорошей навигацией для иностранных и российских туристов. Хотя для Центрального парка культуры и отдыха имени Горького в Казани уже будет необходимо использовать стенды информации минимум на трех языках: татарском, русском и английском, в связи с тем, что татарский язык является государственным языком Республики Татарстан. Поэтому при проектировании парка и планировании информационных носителей необходимо учитывать исторические, географические и культурные региональные факторы.

Для разработки универсальных типов информационных табличек с обозначениями биологических наименований рекомендуется рассмотреть использование трех языков: русского, английского и латинского. В виду того, что в Российской Федерации государственным языком является русский, первостепенно на табличках используется именно он. Латинский язык, хотя и является «мертвым» языком, но ботаническая латынь представляет собой язык научного общения ученых. Поэтому использование латинского языка в табличках для ботанических садов – это неотъемлемая часть научно-просветительской функции и назначения дендрария в целом. Английский язык является международным языком общения, поэтому актуальность его использования в разработке информационных элементов неоспорима.

В связи с этим для ботанических табличек были выделены три основных языка, в качестве примера перевод наименований одних из самых распространенных растений для озеленения средней полосы России представлен в табл. 1.

Таблица 1

Наименование растений на русском, латинском, английском языках

№ пп	Русский язык	Латинский язык	Английский язык
1	Дуб черешчатый	Quercus robur	Pedunculate oak
2	Яблоня домашняя	Malus domestica	Home apple tree
3	Донник лекарственный	Melilotus officinalis	Sweet Clover medicinal
4	Мелисса лекарственная	Melissa officinalis	Melissa officinalis
5	Сосна обыкновенная	Pinus sylvestris	Scots pine
6	Тимьян обыкновенный	Thymus vulgaris	Common thyme

Важно учитывать наличие определенных международных обозначений при создании шаблона информационной таблички. Например, возьмем на рассмотрение наименование вида из пункта 1 в табл. 1 – Дуб черешчатый. Он принадлежит семейству буковых рода дуб, название на латыни – Quercus robur. Этот вид занесён в Красную книгу как «наименее опасный». Эта характеристика означает, что растение широко распространено и относится к процветающим видам [4]. Он имеет определенный охранный статус, включен в список таксонов с охраняемым статусом – «Красную книгу» Международного союза охраны природы (МСОП).

Версия 3.1 документа «Категории и критерии Красного списка МСОП» [5], принятого в 2000 году, содержит девять категорий охранного статуса, определяемых как на основе общих принципов, так и с учётом индивидуальных особенностей каждого таксона:

- Исчезнувший (англ. *Extinct*, EX);
- Вымерший в дикой природе (англ. *Extinct in the Wild*, EW);
- На грани полного исчезновения (англ. *Critically Endangered*, CR);
- Исчезающий (англ. *Endangered*, EN);
- Уязвимый (англ. *Vulnerable*, VU);
- Находящийся в состоянии, близком к угрожаемому (англ. *Near Threatened*, NT);
- Наименьшие опасения (англ. *Least Concern*, LC);
- Недостаток данных (англ. *Data Deficient*, DD);
- Неоценённый (англ. *Not Evaluated*, NE).

С учетом выделенных категорий предлагается использовать в создании ботанических табличек обозначения показателей охранного статуса принятые МСОП (рис. 1).



Рис. 1. Охранные статусы биологического таксона

С учетом обозначения охранного статуса биологического таксона, а также особенностей цветовых сочетаний был разработан шаблон для таблички с ботаническим названием растения на трёх языках, как представлено на рис. 2. При разработке шаблона в качестве основного шрифта использовался Monotype Corsiva.

Также предлагается размещать на табличку логотип, изображение или фотографию представленного вида растения. В данном случае в разработке таблички был использован белый логотип (схематичное изображение) дуба черешчатого. В качестве фона выбран сумеречный серый цвет. Шестнадцатеричный код цвета #4a433d после конвертации в RGB будет записан в виде следующих значений: 74, 67, 61, в табл. 2 представлены имя цвета, RGB значения для HEX #4a433d (HEX – это тип записи цвета, значения которого состоит из трех цветов: #rrggbb, где r – красный, g – зеленый, b – синий).

Таблица 2

Имя цвета, RGB значения для HEX #4a433d

HTML Имя Цвета	HEX	RGB
Сумеречный серый	#4A433D	74, 67, 61



Рис. 2. Шаблон таблички с ботаническим названием растения

Для комфортного посещения зеленого городского объекта туристам и гостям города необходимо получать информацию доступным образом. Поэтому предлагается при проектировании и благоустройстве природных объектов использовать навигационные, информационные таблички с переведённым текстом на нескольких языках. Для навигации в сфере туризма в настоящее время существуют определенные требования к оформлению информационных знаков навигационной системы. Согласно ГОСТа Р 57581-2017 [6], информационные обозначения навигационных систем в сфере туризма подразделяются на группы:

1 – знаки, установленные на дорогах, улицах, автомагистралях и перекрестках (данная группа знаков не попадает под действие настоящего стандарта. Информационные знаки, устанавливаемые на автомобильных дорогах, магистралях, улицах и перекрестках, должны соответствовать требованиям ГОСТа Р 52290 к дорожным знакам и устанавливаться в соответствии с ГОСТом Р 52289.);

2 – знаки, размещенные на территории туристических объектов;

3 – знаки, напечатанные на туристических картах и путеводителях, навигационных знаках (ориентировочных плакатах) и/или размещенные в других раздаточных и информационных материалах.

Для информационных знаков, размещаемых на туристических территориях, существуют требования по созданию системы указателей к объектам культурного наследия, разработанные Министерством культуры РФ, департаментом туризма и региональной политики [7]. Согласно методическим указанием, конструкция элемента навигации должна быть проста в изготовлении и обслуживании. Материалы, используемые для конструкции, должны быть из антикоррозийных материалов. Корпус, обратная сторона знаков и все крепежные элементы должны быть серого цвета (за исключением оцинкованных поверхностей).

Выбор цветов для указателей обусловлен необходимостью успешной интеграции «Общероссийской навигационной системы и ориентирующей информации для туристов» в единую туристическую карту мира. Белые тексты на коричневом фоне аналогичны системам визуальной коммуникации, принятым во многих странах мира (ЕС, Северная и Южная Америка, Индокитай).

Согласно методическому пособию по созданию системы дорожных указателей, к объектам культурного наследия и иных носителей информации коричневый фон с белыми обозначениями на табличках обладает необходимой контрастностью, редко используется в наружной рекламе, что позволяет повсеместно использовать данную цветовую гамму.

Предлагаемый в методическом пособии оттенок коричневого и его наименования в цветовых моделях представлены в табл. 3.

Шрифт, рекомендованный для использования в системе навигации, – Myriad PRO (Condensed).

Пример туристического знака представлен на рис. 3.

При планировании, проектировании системы навигации городских объектов требуется учитывать мировые тенденции в туризме и сервисе. Это важно для привлечения внимания к историко-культурным объектам России. Поэтому перевод на иностранные языки, в первую очередь на английский язык, в навигационных и информационных системах необходим.

Таблица 3

RGB значения цвета для HEX #714A07

HEX	RGB
#714A07	113, 74, 7



Рис. 3. Навигационная табличка «Дворцово-парковый комплекс»

Библиографический список

1. *Дорожно-тропиночная сеть*. Available at: https://studbooks.net/1020015/agropromyshlennost/dorozhno_tropinochnaya_set/
2. *Информационные стенды: виды и назначение*. Available at: https://ra-bw.ru/stati/interernaya-reklama/informaczionnyie-stendyi-vidyi-i-naznachenie/
3. *Благоустройство территории*. Available at: https://normative_reference_dictionary.academic.ru/5377/Благоустройство_территории/
4. *Дуб черешчатый*. Available at: https://stroy-podskazka.ru/dub/chereshchatyj/
5. *Охранный статус и Красная книга*. Available at: https://stroy-podskazka.ru/dub/chereshchatyj/
6. *Туристские услуги. Информационные знаки системы навигации в сфере туризма. Общие требования*. ГОСТ Р 57581-2017. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200146503
7. *Методическое пособие по созданию системы дорожных указателей к объектам культурного наследия и иных носителей информации*. Разработано Министерством культуры Российской Федерации с дополнением, согласовано с Минкомсвязью России от 28.05.2013 г. N АВ-С-6389, Минрегионом России от 07.06.2013 г. N 9994-СД/02, Минтрансом России от 26.06.2013 г. N АЦ-21/7183, 2013 г. Available at:

References

1. *Dorozhno-tropinochnaya set'*. Available at: https://studbooks.net/1020015/agropromyshlennost/dorozhno_tropinochnaya_set/
2. *Informacionnye stendy: vidy i naznachenie*. Available at: https://ra-bw.ru/stati/interernaya-reklama/informaczionnyie-stendyi-vidyi-i-naznachenie/
3. *Blagoustrojstvo territorii*. Available at: https://normative_reference_dictionary.academic.ru/5377/Blagoustrojstvo_territorii/
4. *Dub chereshchatyj*. Available at: https://stroy-podskazka.ru/dub/chereshchatyj/
5. *Ohrannyj status i Krasnaya kniga*. Available at: https://stroy-podskazka.ru/dub/chereshchatyj/
6. *Turistskie uslugi. Informacionnye znaki sistemy navigacii v sfere turizma. Obschie trebovaniya*. GOST R 57581-2017. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1200146503
7. *Metodicheskoe posobie po sozdaniyu sistemy dorozhnyh ukazatelej k ob`ektam kul'turnogo naslediya i inyh nositelej informacii*. Razrabotano Ministerstvom kul'tury Rossijskoj Federacii s dopolneniem, soglasovano s Minkomsvyaz'yu Rossii ot 28.05.2013 g. N AV-S-6389, Minregionom Rossii ot 07.06.2013 g. N 9994-SD/02, Mintransom Rossii ot 26.06.2013 g. N AC-21/7183, 2013 g. Available at:

Статья поступила в редакцию 31.05.21

УДК 82.09

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-603-607

***Soshnikov A.O.**, Cand. of Sciences (Philology), Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com*

STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF LITERARY WORKS BY H.P. LOVECRAFT (BASED ON THE NOVELLA "AT THE MOUNTAINS OF MADNESS"). The following article deals with the lexico-semantic text analysis based on the novella by H.P. Lovecraft "At the mountains of madness", the most distinguishing characteristic of which is amalgamation of several genres. Due to fact that Lovecraft's works are primarily regarded as horror fiction, whereas the role of mysticism is largely understudied, the topicality of the research hinges upon the necessity to highlight linguistic means in the text structure that reflect the mystical component and enable the author to create the atmosphere of tension. As a result, it is proved that interpenetration of genres does not diminish the importance of the mystical component. On the contrary, it enhances its influence on the compositional organization of the text, variegating lexico-grammatical and syntactical relations. The lexico-semantic analysis of the text fragments reveals the pervasive influence of the mystic component on the text structure, which conduces to the expansion of new semantic space and consequently contributes to the unmistakably Lovecraftian style.

Key words: **mystic component, structural and semantic text organization, expressive means, lexico-grammatical and syntactic organization, H.P. Lovecraft.**

***А.О. Сошников**, канд. филол. наук, Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: alexandersoshnikov@rocketmail.com*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г.Ф. ЛАВКРАФТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ХРЕБТЫ БЕЗУМИЯ»)

В данной статье осуществляется лексико-семантический анализ текста художественного произведения Г.Ф. Лавкрафта «Хребты безумия», отличительной чертой которого является существование на стыке нескольких жанров. В связи с тем, что произведения Лавкрафта как формульного автора широко рассматриваются с точки зрения их принадлежности к жанру «ноггог», роль мистического компонента должным образом не изучена. Следовательно, актуальность работы состоит в необходимости выявления в структуре текста лингвистических средств, отражающих его сугубо мистическую направленность

и создающих в нем атмосферу напряженности. В результате доказано, что жанровое взаимопроникновение не умаляет роли элементов мистицизма в сюжетно-композиционной организации текста, но, напротив, усиливает их, внося разнообразие в лексико-грамматические и синтаксические связи. Лексико-семантический анализ фрагментов исследуемого литературного произведения указывает на всестороннее воздействие мистической составляющей на структуру текста, что приводит к расширению его семантического пространства и, в конечном счете, способствует возникновению неповторимого авторского стиля.

Ключевые слова: **мистическая проза, структурно-семантическая организация текста, изобразительно-выразительные средства, лексико-грамматическая и синтаксическая организация, Г.Ф. Лавкрафт.**

Творчество американских писателей конца XIX в. – первой половины XX в. оставило неизгладимый след в мировой художественной литературе. Многие произведения таких писателей, как Роберт Уильям Чамберс, Абрахам Грейс Меррит, Кларк Эштон Смит, Говард Филлипс Лавкрафт, сочетают элементы мистики, научной фантастики, ужасов и психологической прозы, представляя собой наглядный пример явления «жанрового синтеза, отражающего общую тенденцию жанров к взаимообогащению и объединению» [1, с. 115]. Унаследовав традиции готического романа XVIII – XIX вв., который, в свою очередь, вышел из средневековой мистики, «утвердившей новую прозаическую культуру и обогатившей психологический аспект прозы» [2, с. 167], произведения вышеуказанных писателей, несмотря на художественную индивидуальность, сохраняют в своей основе мистическое мировосприятие, находящее отражение в их сюжетно-композиционной и структурно-семантической организации.

В данной статье мы подробно остановимся на повести Говарда Филлипса Лавкрафта «Хребты безумия» – одном из произведений писателя, в котором мистицизм находит наиболее заметные проявления.

Цель исследования – фиксация искомых проявлений посредством установления структурно-семантических особенностей текста художественного произведения, заключенных в его лексико-грамматической и синтаксической организации.

Достижение поставленной цели подразумевает решение следующих задач: во-первых, изучить роль мистицизма в художественной литературе конца XIX – начала XX века; во-вторых, провести лексико-семантический анализ отрывков вышеуказанной повести.

Теоретической базой исследования послужили работы Ю.М. Лотмана, И.В. Великановой, Т.И. Дроновой, в которых рассматриваются проблемы, связанные с композиционной организацией и жанровой категоризацией текста; Д. Тайсона, У.С. Ахмедовой, Г. Хармана, изучающие творчество Лавкрафта; а также сборник статей по теории и истории мистицизма. Данные литературные источники предоставляют обширную информацию для решения поставленных задач и достижения цели исследования.

В статье применяются следующие методы исследования: историко-сравнительный, используемый при изучении мистицизма в художественной литературе; эвристический, применяемый при выборе материала исследования в соответствии с теоретическими предпосылками; метод компонентного анализа отобранных фрагментов исследуемого художественного произведения; когнитивная интерпретация полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в попытке рассмотрения мистицизма как одного из ключевых факторов, определяющих структурно-семантическую организацию художественного текста.

Практическая значимость работы обусловливается возможностью использования полученных данных при составлении учебно-методических пособий по английскому языку, а также при проведении занятий на факультетах иностранных языков в высших учебных заведениях.

Мистицизм в художественной литературе конца XIX – начала XX века

Особенностью литературных произведений, возникающих на стыке существующих жанров, неизбежно является выход за рамки общепринятой сюжетно-композиционной организации, что влечет за собой поиск новых путей применения имеющихся внутрижанровых художественно-речевых средств и способов их органичного сосуществования внутри текста. «Взаимная соотнесенность и расположение единиц изображаемого и художественно-речевых средств, всецело подчиненная воле автора, служит выражению идеи произведения, авторского мировидения в целом, заключает в себе эстетическую оценку действительности, отраженной в произведении» [3, с. 41]. Таким образом, эмоциональное воздействие на читателя достигается за счет создания принципиально новой в сюжетно-композиционном отношении модели текста.

«Динамичность литературы, ее постоянная изменчивость самым непосредственным образом сказывается на сложности жанрово-родовой классификации конкретных явлений» [4, с. 5]. Внутренние противоречия между неизбежным влиянием существующих литературных традиций и пониманием необходимости их переосмысления служат отправной точкой для создания многожанровых литературных текстов и характеризуют творчество многих писателей конца XIX – начала XX века. Вместе с тем, несмотря на общую тенденцию к взаимопроникновению литературных жанров, художественные произведения мистической направленности сохраняют свою индивидуальность и обнаруживают схожие черты вне зависимости от исторического периода, обусловившего их появление. «Фаталистическая покорность фактическому», свойственная XIX веку, отступает с приходом новой эпохи, обнаруживающей новые «духовно-нравственные элементы, потребности и инстинкты» [5, с. 21]. Если для мистической средневековой прозы прежде всего характерно повествование о «подробностях психического опыта», «располагающее к вдумчивому уединенному чтению» [2, с. 167], то на последующих этапах развития данного литературного жанра «в повествование врываются детали окружающей бытовой, социальной, культурной жизни», увеличивается «доля мирского контекста» [2, с. 165]. Можно предположить, что именно в силу преобладания «мирского» над духовным, метафизическим, литературные каноны мистицизма, преодолев долгий путь от средневековья до начала XX в., были вынуждены пройти через процесс перерождения и адаптации к новым реалиям. «В XX столетии жанры теряют свою историческую актуальность, что создает открытую возможность жанрового синтеза» [4, с. 43]. Однако мистицизм как «темное», иррациональное начало не изживает себя даже тогда, когда материальные блага и ценности выходят на первый план, а триумф науки, способствующий возникновению и развитию философии позитивизма, выводит человечество на новый виток развития и открывает, на первый взгляд, безграничные возможности для благоустройства человеческой жизни.

Действительно, «конец XIX столетия ознаменовался важными научными открытиями, усиленным внедрением достижений науки в практику» [6, с. 5], однако, по мнению английского писателя-фантаста Герберта Уэллса, «материальный прогресс составляет необходимое, первейшее, но не единственное условие прогресса общества» [6, с. 5]. Традиционные литературные течения обретают новую форму, следуя веяниям времени; не остается в стороне и мистическая литература. Переживая духовный кризис под напором материального, человек ищет возможности романтизации и мифологизации существующих реалий. Утратив мистико-духовную опору, во многом выстраивавшую его мировоззрение, человек снова обращается к мифотворчеству как инструменту, способному восполнить свою внутреннюю потребность в метафизическом ненаучном восприятии мира. «Именно мистицизм дает наиболее легкую, но при том только виртуальную возможность достичь желательного примирения противоречий кризисного характера, все сильнее выступающих в ходе развития современной цивилизации» [7, с. 6].

Область непознанного и неизведанного была и остается источником человеческих раздумий, сомнений, страхов, вдохновения. Но отсутствие белых пятен на географической карте мира, а также «усиливающийся кризис цивилизационных и культурных ценностей и идеалов» [8, с. 7] подталкивают человека к переосмыслению своего предназначения и обретению нового трансцендентного пространства.

Говоря о роли мистицизма в художественной литературе первой половины XX века, необходимо отметить, что рационалистическое восприятие мира, в котором буквально все подчинено законам науки и здравого смысла, оказывает огромное влияние на литературное сообщество и во многом способствует возникновению и развитию новой стилистики в прозе, обращению к новым способам и приемам передачи духовных переживаний литературных героев.

Структурно-семантические особенности произведений Г.Ф. Лавкрафта

Г.Ф. Лавкрафт является одним из продолжателей литературной традиции, заложенной Эдгаром Аланом По, и, по сути, сформировался как писатель под влиянием его творчества. В Эдгаре По Лавкрафт увидел «родственную душу и «избранника», который с помощью своих гротесков открыл истину» [9, с. 56]. Унаследовав у своего выдающегося предшественника мистико-психологический подход к сюжетно-композиционной организации художественного текста, Лавкрафт дополняет его новыми жанровыми элементами, вырабатывая собственный стиль, впоследствии принесший ему известность и до сих пор остающийся актуальным для разных поколений современных читателей. «Притягательный мистический ореол литературных героев вызывает подражание, стремление воплотить стереотипы мистицизма в собственном поведении, примером чему явились увлечения произведениями Лавкрафта, породившие соответствующие движения в молодежной среде» [7, с. 6]. Повесть «Хребты безумия» по праву считается одной из вершин творчества Г.Ф. Лавкрафта, сочетая в себе такие жанры, как «horror», мистика и научная фантастика. Следует отметить, что такое смешение жанров не носит хаотичного или ситуативного характера, а знаменует «высший, завершающий уровень художественной формы» [10, с. 51]. Данное произведение, наряду со многими другими произведениями писателя, представляет собой не только цельный, законченный в структурно-семантическом отношении текст, но и является, выражаясь языком живописи, одной из наиболее заметных фигур на масштабном полотне его самобытного мифотворчества.

Надо полагать, что детские и юношеские увлечения писателя греческой мифологией, настолько «погрузившей его в мир Эллады, что он приносил жертвы богам на языческом алтаре, собственноручно возведенном на детской площадке» [11, с. 21], английской литературой, выражавшейся в стремлении «подражать художественным манерам и стилю писателей восемнадцатого века» [11, с. 25], и астрономией, чья область знаний «несопоставима ни с одной другой из доступ-

ных человеку в силу непомерности своего масштаба» [11, с. 26], находят отражение в его зрелом литературном творчестве.

Подавляющее большинство произведений Г.Ф. Лавкрафта объединены общей целью демонстрации невозможности установления человеком столь желанного им господства над природой, несмотря на все научные знания и передовые технологии, имеющиеся в его распоряжении. Писатель рисует намного более широкую картину мира, чем та, на основе которой веками формировался человеческий опыт, и целенаправленно сталкивает человеческую ограниченность, претендующую на всеведение, с непостижимыми фактами и явлениями сверхъестественного и внеземного характера. «Лавкрафт мифологизирует действительность, устанавливая мистическую связь ее тайн с архаикой» [9, с. 57]. В «Хребтах безумия» автор наиболее наглядно развивает свою космогоническую мифологию, повествуя о древних внеземных цивилизациях, на много порядков превосходящих человеческую и в большой степени определивших ее возникновение.

Драматическому накалу произведения способствует не только мифологическая парадигма, позволяющая органично встроить его в цикл аналогичных произведений, объединенных единым художественным замыслом, но и широкая палитра изобразительно-выразительных средств языка. Повесть отличается филигранной работой автора над лексико-грамматической и сюжетно-композиционной организацией текста. Прежде всего необходимо отметить широкий стилистический диапазон языковых средств, благодаря которому достигается эффект реалистичности описываемых в повести событий. Описание научной экспедиции, отправившейся в Антарктику с целью отбора и исследования геологических проб, требует от автора должного уровня компетентности в данном вопросе и применения соответствующих лексических единиц. Обилие терминов, применяемых в научной среде, таких как «stratified» (расслоенный), «weathering» (выветривание), «sandstone» (песчаник), «limestone» (известняк), «slate» (сланец), «fossiliferous» (содержащий ископаемые организмы), «stalactite» (сталактит), «outcropping» (обнажение пород), относящихся к геологии; «theodolite» (теодолит), «altitude» (высота над уровнем моря), «latitude» (широта), «sextant» (секстант), «plateau» (плато), «cape» (мыс), «glacial» (ледниковый), принадлежащих географии; «cone» (конус), «rectangular» (прямоугольный), «square» (квадратный), «semicircular» (полукруглый), «rounded» (округлый), «cube» (куб), «cylindrical» (цилиндрический), характерных для геометрии; «membraneous» (перепончатый), «glandular» (железистый), «tentacle» (щупальце), «gill» (жабры), «protozoan» (простейшее животное), «cilia» (реснички), «echinoderm» (иглокожее), «invertebrate» (беспозвоночное животное), «simian» (обезьяний), определяющих биологическую область знания, – все эти термины, наряду со многими другими, имеющимися в произведении, призваны решать конкретные задачи, стоящие перед писателем. Грамотное размещение терминологической лексики в структуре текста не перегружает читателя, а, наоборот, позволяет преподнести писательский вымысел в виде документальных данных, не подлежащих сомнению. Представляется вероятным, что автор вводит в текст такое разнообразие терминов для того, чтобы создать нарочито научный подход к описанию событий, заведомо не поддающихся научной оценке. Более того, повествование ведется постфактум, от лица ученого, чье научное мировоззрение было серьезно подорвано фактами из истории древних инопланетных рас, запечатленными в серии барельефов, найденных исследователями в заброшенном городе в самом сердце Антарктики (фрагмент 1).

Фрагмент 1.

«There could now be no further merciful doubt about the nature of the beings which had built and inhabited this monstrous dead city millions of years ago, when man's ancestors were primitive archaic mammals, and vast dinosaurs roamed the tropical steppes of Europe and Asia» [12, с. 509].

<…>

«The changing state of the world through long geologic ages appeared with startling vividness in many of the sculptured maps and scenes. In certain cases existing science will require revision, while in other cases its bold deductions are magnificently confirmed» [12, с. 517].

«Лавкрафт сакрализует действительность, возводя ее к древним архетипам и улавливая мистическую связь с Вселенной» [9, с. 55]. На всем протяжении повести происходит постепенный слом научного мировоззрения, самого надежного из имеющихся в арсенале человечества. Сведения о расцвете и закате инопланетных цивилизаций представлены в повести не в разрозненном виде, а вполне упорядочены и четко структурированы, что создает благоприятную почву для включения авторской мифологической Вселенной в канву повествования. Таким образом, писатель вводит в произведение второй событийный план, параллельный в пространственно-временном отношении тому, в русле которого происходят основные перипетии повести.

Нельзя не согласиться с мнением Г. Хармана, считающего, что описываемые Лавкрафтом древние инопланетные расы «полностью принадлежат феноменальной, а не ноуменальной области мира», «относятся к миру причинных и пространственно-временных связей, который целиком принадлежит структуре человеческого опыта» [13, с. 183]. Таким образом, может показаться, что утверждение о наличии элементов мистицизма в тексте произведения справедливо лишь на первый взгляд в силу «таинственности и недоступности лавкрафтовских созданий для человеческого восприятия», которые во втором приближении утрачивают свою ноуменальность и оказываются частью непознанного, но «вполне конечного феноменального мира» [13, с. 184].

Однако поправка на тот факт, что древние цивилизации «могут обладать качествами, которые будут всегда превышать возможности человеческого разума» [13, с. 183], достаточна для того, чтобы материализм, исповедуемый Лавкрафтом, мог парадоксальным образом облечься в мистическую форму. Мистическая интерпретация описываемых в повести событий возможна при реализации в них «непосредственной связи с сакральным началом» [7, с. 16]. Так, в силу невозможности физического контакта между двумя «реальностями» второй план трактуется автором в лице главных героев повести как «новое сакральное начало» и, следовательно, подразумевает «новый способ духовно-практического освоения человеком существующей действительности» [7, с. 16]. В пользу такой интерпретации говорит и тот факт, упоминаемый в найденных учеными скульптурных летописях, что инопланетные цивилизации предопределили возникновение жизни на Земле (фрагмент 2).

Фрагмент 2.

«It interested us to see in some of the very last and most decadent sculptures a shambling primitive mammal, used sometimes for food and sometimes as an amusing buffoon by the land dwellers, whose vaguely simian and human foreshadowings were unmistakable» [16: 514].

Рассмотренные нами фрагменты произведения указывают на мистическую подоплеку событий, разворачивающихся в повести, но все они носят статичный, описательный характер, поскольку имеют отношение ко второму событийному плану. Совсем по-другому дело обстоит с авторской подачей материала, касающегося продвижения главных героев вглубь континента и совершаемых ими открытий. Рассмотрим и сравним между собой два других отрывка, повествующих о попытках ученых добыть необходимые для них образцы и установить источник происхождения неожиданных находок.

Фрагмент 3.

«They had struck a cave. Early in the boring the sandstone had given place to a vein of Comanchian limestone full of minute fossil cephalopods, corals, echini, and spirifera, and with occasional suggestions of siliceous sponges and marine vertebrate bones—the latter probably of teliosts, sharks, and ganoids. This in itself was important enough, as affording the first vertebrate fossils the expedition had yet secured; but when shortly afterward the drill-head dropped through the stratum into apparent vacancy, a wholly new and doubly intense wave of excitement spread among the excavators. A good-sized blast had laid open the subterrene secret; and now, through a jagged aperture perhaps five feet across and three feet thick, there yawned before the avid searchers a section of shallow limestone hollowing worn more than fifty million years ago by the trickling ground waters of a bygone tropic world» [12, с. 472].

Фрагмент 4.

«Still later. Have found peculiar soapstone fragment about six inches across and an inch and a half thick, wholly unlike any visible local formation. Greenish, but no evidences to place its period. Has curious smoothness and regularity. Shaped like five-pointed star with tips broken off, and signs of other cleavage at inward angles and in centre of surface. Small, smooth depression in centre of unbroken surface. Arouses much curiosity as to source and weathering. Probably some freak of water action. Carroll, with magnifier, thinks he can make out additional markings of geologic significance. Groups of tiny dots in regular patterns. Dogs growing uneasy as we work, and seem to hate this soapstone. Must see if it has any peculiar odour. Will report again when Mills gets back with light and we start on underground area» [12, с. 475].

Следует отметить, что оба фрагмента текста являются законченными абзацами, находящимися на некотором удалении друг от друга в его структурно-композиционном пространстве. Первый фрагмент представляет собой повествование от третьего лица и содержит достаточное количество терминологической лексики для правдоподобного описания окаменелостей, найденных учеными в известняковой пещере. Второй отрывок продолжает смысловую линию первого, но в отличие от него выполнен в виде научного доклада от лица одного из персонажей повести. Такое чередование «точек зрения на изображаемое» обусловливается авторским замыслом и «создает общий эмоционально-оценочный настрой содержания текста» [14, с. 72], в первую очередь проявляющийся в его лексико-грамматической и синтаксической организации. Если первый фрагмент состоит из сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, то второй обращает на себя внимание наличием неполных и односоставных предложений. Особенность данного подхода к структурно-семантической организации текста заключается в целенаправленном воздействии на читателя со стороны жанровых компонентов, т.е. «структурных принципов художественного текста, моделирующих жанровую информацию в жанровую картину мира» [15]. Можно предположить, что тесное сосуществование нескольких семантических пространств играет «роль смыслового катализатора» [16, с. 99] и, подобно эффекту «текста в тексте», в конечном счете, преобразует структурно-семантическую организацию текста. Рассматриваемые фрагменты обладают контрастными стилистическими характеристиками и изобразительно-выразительными средствами, представляя собой подходящий материал для изучения способов функционирования лексических и синтаксических единиц английского текста в процессе его смыслопорождения.

Многообразие синтаксических связей и богатство лексико-грамматического инструментария, характеризующих первый фрагмент, передают читателю ровно ту информацию, которая в них заложена, позволяя проследить авторскую мысль от начала до конца. Наибольшая смысловая нагрузка в текстах такого рода воз-

никает на основе тема-рематической оппозиции и естественным образом ложится на ее рематическую составляющую. Таким образом, первый из двух анализируемых нами отрывков повести реализует свою экспрессивно-выделительную функцию в таких ключевых эмоционально-окрашенных фразах, как *«a wholly new and doubly intense wave of excitement» и «there yawned ... bygone tropic world»*. В последних же словах абзаца автор подводит промежуточный итог в своем повествовании, стремясь с помощью различных языковых средств добиться предельной смысловой прозрачности текста. Эмоциональный фон, создаваемый его лексическими единицами, добавляет к научно-фантастической канве произведения элементы романтизма и авантюрного жанра.

Вместе с тем наличие скупого, обрывистого синтаксиса в сочетании с глагольными формами настоящего времени во втором фрагменте красноречиво свидетельствует о намерении автора погрузить читателя в атмосферу таинственности и нарастающего напряжения. Автор предпринимает попытку развернуть сюжетно-событийный план в иной плоскости, что требует от него нового взгляда на структурно-семантическую организацию текста. «По мере развертывания изложения разными способами обозначается одна и та же ситуация, что порождает устранение избыточных синтаксических компонентов» [17, с. 176]. Такими компонентами во втором фрагменте являются именное подлежащее и глагольные предикаты, чье отсутствие в синтаксической структуре текста обезличивает его и лишает акциональности. Текст представляет собой дословную запись радиосообщения одного из участников экспедиции и, как следствие, вынуждает читателя самостоятельно достраивать причинно-следственные связи и делать собственные выводы. Выбранное автором художественное решение продиктовано расширением жанровых границ повествования и, в свою очередь, наглядно демонстрирует возможность гибкой реорганизации грамматико-синтаксической структуры английского языка в условиях нового семантического контекста.

В заключительной части повести мистицизм оттеняется элементами ужаса, и на первый план выходит соответствующая эмоционально-окрашенная лексика (фрагмент 5).

Фрагмент 5.

«All that Danforth has ever hinted is that the final horror was a mirage. It was not, he declares, anything connected with the cubes and caves of those echoing, vaporous, wormily-honeycombed mountains of madness which we crossed; but a single fantastic, dæmoniac glimpse, among the churning zenith-clouds, of what lay back of those other violet westward mountains which the Old Ones had shunned and feared. It is very probable that the thing was a sheer delusion born of the previous stresses we had passed through, and of the actual though unrecognised mirage of the dead transmontane city experienced near Lake's camp the day before; but it was so real to Danforth that he suffers from it still» [12, с. 549].

Отличительной особенностью данного отрывка, представляющего собой, по сути, одновременно кульминацию и жуткую развязку, сюжетные элементы, «нередко совпадающие» [9, с. 56] в произведениях Лавкрафта, является невозможность сближения двух миров: профанного человеческого и сакрального внеземного. С целью демонстрации человеческого бессилия принять и постичь увиденное автор ставит под вопрос сам факт имевшего место контакта между учеными и представителями древних инопланетных рас. Кроме того, один из ученых едва не лишается рассудка, что позволяет предположить, что мировоззренческий слом вошел в свою заключительную фазу. Среди всего лексического разнообразия отрывка наибольшего внимания заслуживают следующие лексические единицы: *«hinted», «mirage», «glimpse», «shunned», «delusion», «suffers»*. Именно они служат смыслообразующим компонентом текста, в котором реализуется его мистическая направленность, и на который нанизываются структурные элементы, обладающие иной жанровой принадлежностью, в частности те, что отражают жанр «horror».

Проведенный анализ роли мистицизма в художественной литературе конца XIX – начала XX века продемонстрировал его актуальность в условиях новых исторических реалий. Постоянный поиск баланса между сохранением глубинных человеческих переживаний и их преображением в меняющемся историческом контексте предполагает наличие надежного ориентира, неизменной духовной опоры. Мифологизация окружающего мира является внутренней потребностью человека, удовлетворение которой является одной из причин стойкости и жизнеспособности мистического мировосприятия.

Мистическое начало прочно утвердилось в природе человека и находит новые пути художественной самореализации, что было проиллюстрировано на примере структурно-семантической организации текста художественного произведения Г.Ф. Лавкрафта «Хребты безумия». Для придания произведению семантической целостности автор использует контрастирующие грамматические и синтаксические конструкции, при этом активно «онаучивая» текст, обращаясь к терминологической лексике.

В результате проведенного анализа наиболее показательных фрагментов текста с точки зрения их сюжетно-композиционной организации было установлено, что элементы мистицизма пронизывают все этапы повествования. Чувство неопределенности и непостижимости происходящих событий, переживаемое главными героями повести, является краеугольным камнем для формирования мистического мировосприятия, вытесняющего научное мировоззрение, априори возведенное в абсолют. Сопутствующие жанровые наслоения только усугубляют мистическую парадигму, в которой разворачивается сюжет произведения, придавая ей гротескность и реализм.

Таким образом, на примере проанализированного произведения можно сделать вывод о том, что мистицизм порождает в художественном тексте ярко выраженные структурно-семантические особенности, которые проявляются, прежде всего, в точном подборе лексических единиц и грамматико-синтаксических связей, создавая атмосферу иллюзорности, недостоверности изображенной автором реальности и, наоборот, черты правдоподобности и невероятной логичности его мифотворчества.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в сопоставительном анализе структурно-семантических особенностей текстов художественных произведений писателей XX в. и современных англоязычных писателей.

Библиографический список

1. Иванюк Б.П. Жанровый синтез: версия словарного описания понятия. *Дергачевские чтения – 2006. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности*: материалы Международной научной Екатеринбург: Издательство Уральского университета; Издательский дом «Союз писателей», 2007; Т. 1: 115 – 116.
2. Никола М.И. Жанровые особенности средневековой английской мистики. *Филология и культура*. 2013; № 2 (32): 164 – 167.
3. Великанова И.В. Сюжетно-композиционная организация произведения как внесубъектная форма выражения авторского сознания в прозе Б. Екимова. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2008; №7: 41 – 50.
4. Зырянов О.В., Снигирева Т.А., Созина Е.К. и др. *Эволюция жанров в литературе Урала XVII – XX вв. в контексте общероссийских процессов*. Екатеринбург: УрО РАН, 2010.
5. Манн Т. *Размышления аполитичного*. Перевод с немецкого Е.В. Шукшиной. Москва: Издательство АСТ, 2015.
6. Уэллс Г.Дж. *Избранное:* в 2-х т. Перевод с английского Ю. Кагарлицкого. Москва: Художественная литература, 1956; Т. 1.
7. *Мистицизм: теория и история*. Москва: ИФРАН, 2008.
8. Лайтман М., Розин В.М. *Каббала в контексте истории и современности*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
9. Ахмедова У.С. Мифология ужаса Г.Ф. Лавкрафта и традиции американского романтизма. *Культурная жизнь Юга России*. 2011; № 5 (43): 54 – 58.
10. Дронова Т.И. Категории жанра в современном литературоведении (к проблеме идентификации историософского романа). *Известия Саратовского университета*. Серия: Филология. Журналистика, 2012; № 2 (12): 49 – 57.
11. Tyson D. *The Dream World of H.P. Lovecraft: His Life, His Demons, His Universe*. Llewellyn Publications. First Edition, 2010.
12. Lovecraft H.P. *The Complete Fiction Omnibus Collection: The Prime Years, 1926 – 1936*. Second edition: Hardcover Multimedia Edition, 2018.
13. Харман Г. Ужас феноменологии: Лавкрафт и Гуссерль. *Логос*. 2019; № 5 (132): 177 – 202.
14. Волкова Н.А. Первичность-вторичность текста как фактор обусловливающий реализацию семантики текстовой модальности. *Известия Российского государственного педагогического университета*. Санкт-Петербург, 2007; № 15: 71 – 75.
15. Погорелова И.Ю. *Категория жанра в литературоведческой парадигме*. Available at: https://www.pgu.ru/upload/iblock/111/kategoriya-zhanra-v-lit.paradigme.pdf
16. Лотман Ю.М. *Культура и взрыв*. Москва: Издательство АСТ, 2019.
17. Червоный А.М. *Структура и функциональная динамика категории «Языковой субъект»: на материале французского языка*. Диссертация ... доктора филологических наук. Воронеж, 2014.

References

1. Ivanyuk B.P. Zhanrovyj sintez: versiya slovarnogo opisaniya ponyatiya. *Dergachevskie chteniya – 2006. Russkaya literatura: nacional'noe razvitie i regional'nye osobennosti*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta; Izdatel'skij dom «Soyuz pisatelej», 2007; T. 1: 115 – 116.
2. Nikola M.I. Zhanrovye osobennosti srednevekovoj anglijskoj mistiki. *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 2 (32): 164 – 167.
3. Velikanova I.V. Syuzhetno-kompozicionnaya organizaciya proizvedeniya kak vnesub`ektnaya forma vyrazheniya avtorskogo soznaniya v proze B. Ekimova. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2008; №7: 41 – 50.
4. Zyryanov O.V., Snigireva T.A., Sozina E.K. i dr. *`Evolyuciya zhanrov v literature Urala XVII – XX vv. v kontekste obscherossijskih processov.* Ekaterinburg: UrO RAN, 2010.
5. Mann T. *Razmyshleniya apolitichnogo*. Perevod s nemeckogo E.V. Shukshinoj. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
6. U`ells G.Dzh. *Izbrannoe:* v 2-x t. Perevod s anglijskogo Yu. Kagarlickogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1956; T. 1.
7. *Misticizm: teoriya i istoriya*. Moskva: IFRAN, 2008.

8. Lajtman M., Rozin V.M. *Kabbala v kontekste istorii i sovremennosti*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
9. Ahmedova U.S. Mifologiya uzhasa G.F. Lavkrafta i tradicii amerikanskogo romantizma. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2011; № 5 (43): 54 – 58.
10. Dronova T.I. Kategorii zhanra v sovremennom literaturovedenii (k probleme identifikacii istoriosofskogo romana). *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 2012; № 2 (12): 49 – 57.
11. Tyson D. *The Dream World of H.P. Lovecraft: His Life, His Demons, His Universe*. Llewellyn Publications. First Edition, 2010.
12. Lovecraft H.P. *The Complete Fiction Omnibus Collection: The Prime Years, 1926 – 1936*. Second edition: Hardcover Multimedia Edition, 2018.
13. Harman G. Uzhas fenomenologii: Lavkraft i Gusserl'. *Logos*. 2019; № 5 (132): 177 – 202.
14. Volkova N.A. Pervichnost'-vtorichnost' teksta kak faktor obuslovlivayuschij realizaciyu semantiki tekstovoj modal'nosti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Sankt-Peterburg, 2007; № 15: 71 – 75.
15. Pogorelova I.Yu. *Kategoriya zhanra v literaturovedcheskoj paradigme*. Available at: https://www.pgu.ru/upload/iblock/111/kategoriya-zhanra-v-lit.paradigme.pdf
16. Lotman Yu.M. *Kul'tura i vzryv*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2019.
17. Chervonyj A.M. *Struktura i funkcional'naya dinamika kategorii «Yazykovoj sub`ekt»: na materiale francuzskogo yazyka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 2014.

Статья поступила в редакцию 28.05.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-607-611

***Khalina N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***Anikin D.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: anikin@edu.asu.ru*
***Savina V.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: savinavictory@yandex.ru*
***Marinicheva A.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: anna_marinicheva@mail.ru*
***Pivkina N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*

THE RUSSIAN WORLD IN THE RUSSIAN NOVEL OF THE XXI CENTURY FROM THE POINT OF COGNITIVE STYLISTICS. In this work, based on the use of the thesaurus approach in cognitive stylistics, the modern Russian novel is investigated as a component of the Russian world. The thesaurus approach acts as a new paradigm of humanitarian knowledge, which has taken shape in recent decades in the framework of literary and theater studies. The scientific novelty of the research lies in the creation of a linguistic version of the thesaurus approach in cognitive stylistics based on the material of a modern Russian novel and a thesaurus analysis of the value priorities of a representative of the modern Russian world, the presentation of the selected values through the system of the Chinese language. A methodology is being developed for constructing semantic nests of the thesaurus of the Russian world in the modern Russian novel, on the basis of which the values of the Russian world presented in the modern Russian novel are distinguished. The linguistic forms of the value representation of the Russian world are compared with the linguistic forms of the Chinese language, which makes it possible to assess the degree of accessibility and openness of the semantics of Russian culture for its perception by representatives of other axiological discourses. The semantic nests are identified in the novel by M. Elizarov "The Librarian" reveal the state of the modern Russian world and the peculiarities of the Russian novel, which simulates reality and forms a special type of reader and events from which the history is built.

Key words: **cognitive stylistics, thesaurus approach, Russian world, Russian novel, semantic nests.**

***Н.В. Халина**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru*
***Д.В. Аникин**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: anikin@edu.asu.ru*
***В.В. Савина**, канд. социол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: savinavictory@yandex.ru*
***А.В. Мариничева**, канд. социол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: anna_marinicheva@mail.ru*
***Н.Н. Пивкина**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет г. Балашиха, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*

РУССКИЙ МИР В РУССКОМ РОМАНЕ XXI ВЕКА С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ

В работе на основе использования тезаурусного подхода в когнитивной стилистике современный русский роман исследуется как компонент русского мира. Тезаурусный подход выступает как новая парадигма гуманитарного знания, оформившаяся в последние десятилетия в рамках литературоведения и театроведения. Научная новизна проводимого нами исследования заключается в создании лингвистического варианта тезаурусного подхода в когнитивной стилистике на материале современного русского романа и проведении тезаурусного анализа ценностных приоритетов представителя современного русского мира, представлении выделенных ценностей через систему китайского языка. Разрабатывается методика построения смысловых гнезд тезауруса русского мира в современном русском романе, на основе которой выделяются ценности русского мира, представленные в современном русском романе. Лингвистические формы ценностного представления русского мира сопоставляются с лингвистическими формами китайского языка, что позволяет оценить степень доступности и открытости семантики русской культуры для ее восприятия представителями других аксиологических дискурсов. Смысловые гнезда, выделенные нами в романе М. Елизарова «Библиотекарь», раскрывают состояние современного русского мира и особенности русского романа, моделирующего реальность и формирующего особый тип читателя и событий, из которых строится история.

Ключевые слова: **когнитивная стилистика, тезаурусный подход, русский мир, русский роман, смысловые гнезда.**

Современный русский роман представляет особый интерес в качестве перформативного текста, соединяющего в себе особое представление событийности мира самоактуализации человека и эстетическую интуицию автора-архитектора этого мира. Соединение событийности мира и эстетической интуиции представляет собой особого типа перфоманс, структурированный в виде перформативного текста. Ю.Б. Грязнова отмечает, что тексты перформативного типа актуализируются в ситуации отсутствия единой парадигмы и зарождения многих других [1].

Будучи выражением мысли, перформативный текст по своей сути представляет собой не только высказывание о чем-либо, но одновременно является демонстрацией того, что представляет собой этот текст в действии: действием перформативного текста следует признать размышление и осознавание [2].

Исследование перформативного текста с позиций когнитивной стилистики «открывает перспективы для исследования проблем семантической и функциональной сторон языка и речи» [3, с. 65].

П. Симпсон признает в качестве основного фактора, отличающего когнитивную стилистику от других направлений стилистики, ментальные репрезентации [4, с. 89]. Оформление когнитивного направления в стилистике, по мнению П. Симпсона, обусловлено тем, что в процессе стилистического анализа текста стали системно применяться когнитивные структуры, активизирующиеся в процессе чтения текстов. Заимствование в стилистику идей из сферы когнитивной лингвистики и искусственного интеллекта послужило причиной оформления как самостоятельного направления когнитивной стилистики, которая нацеливает исследователя на смещение акцента с композиции текста и его моделей в сторону моделей, открывающих связи между процессом чтения и человеческим сознанием [4, с. 39]. В этом плане, на наш взгляд, перспективным является использование тезаурусного подхода, позволяющего решить задачи когнитивной стилистики: «1) исследование когнитивных механизмов выбора языковых средств в процессе порождения речевых сообщений с учетом их функционально-стилевой дифференциации; 2) исследование моделей и стратегий восприятия, понимания

и интерпретации текста сквозь призму выявления когнитивно-стилистических особенностей экспликации его смыслового потенциала; 3) изучение когнитивных особенностей индивидуального стиля автора речевого произведения (идиостиля); 4) исследование когнитивно-стилистических особенностей репрезентации структур знания (концептуальные структуры, фрейм-структуры) в текстах разных функциональных стилей» [3, с. 76].

Вопрос «русского мира» активно обсуждался в трудах отечественных философов, среди которых значатся Г.В. Флоровский, М.А. Антонович, В.Г. Белинский, В.И. Иванов и многие другие. Для отечественной мысли характерен следующий подход: «Во всем многообразии типов человеческого мира русский мир проявляет свою уникальность, индивидуальность, отличные от других цивилизаций, а также стремится сохранить идентичность своей социальной реальности, которая складывается в соответствии с исконной русской моделью мира» [5, с. 9].

Как считает Н.А. Яркова, «стандарты жизнедеятельности и жизнеутверждения русского мира определяются социальной реальностью, которая складывается в соответствии с русской моделью мира, в рамках которой русский народ самоутверждается и становится способным устойчиво развиваться» [5, с. 19]. В статье «Русская модель мира Лад» Н.М. Чуринов пишет: «Данная модель мира все более отчетливо проступала в философско-научном познании, она все более определенно выходила из духовной и производящей стихии русского народа и занимала свое законное место в философско-научном творчестве, показывая, что это творчество заключено в данной модели мира как в некотором запрограммированном объеме, вмещающем в себя данную стихию, содержащую в себе определенный потенциал, тот потенциал, который может заключать в себе осознание модели мира, ее непредумышленное объективное наличное содержание» [6, с. 21].

В трудах известного философа и теолога Г.В. Флоровского «лад предстает как нечто органично и естественным образом оформляющее общественную жизнь русского народа, как нечто, в чем данная общественная жизнь отделяется от всего другого, то, что позволит ему выстоять при всех испытаниях и почувствовать характер своей целеустремленности» [7, с. 342 – 343]. Результатом придания русской модели осознания содержания мира статуса философской теории стала возможность строить русское философско-научное теоретизирование не по западным образцам.

Р.М. Ямилов считает, что «в настоящее время можно выделить четыре центра притяжения: Русский Мир, Германский Мир, Англосаксонский Мир, Китайский Мир» [8]. Основной признак Мира, согласно Р.М. Ямилову, − способность самовосстановления через цикл «созидание – разрушение», в результате осуществления которого аннулируются накопившиеся в процессе развития ошибки. «Цивилизации, не имеющие такого механизма, вынуждены приспосабливаться к Мирам» [8].

Особую часть русского мира составляют произведения русской литературы, которые оказали и оказывают особое влияние на развитие мировых цивилизаций. Прежде всего, это произведения А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого.

Роман в русской культуре может рассматриваться в качестве «системы самоописания общества, посредством которой российская языковая общность закрепляет свое отношение к своему окружающему миру через семантику» [9]. Русская культура также соотносится исследователями с понятием самореферентных систем Н. Лумана [10]. Русский роман не только моделирует реальность, но и формирует особый тип читателя и событий, из которых строится история. «Читатели русского романа и русской реальности должны знать многое о реальном мире, чтобы рассматривать его в качестве истинной основы вымышленного мира» [9].

Первостепенную роль в формировании знаний о реальном мире, становлении и существовании цивилизации играет язык [11]. «Язык сращен с интуитивно-практическим познанием мира (до-сознательным ощущением возможностей), исходным знанием человека» [12]. И.Б. Левонтина, рассматривая особенности формирования русской языковой культуры, обращает внимание на пластичность и готовность русского языка к закреплению новых смыслов в период формирования стереотипов «национального характера». Исследователь отмечает, что русскому языку «до сих пор свойственна повышенная рефлексия» [13, с. 320 – 321].

С позицией И.Б. Левонтиной, касающейся пластичности русского языка, солидаризируется В.Н. Лексин, утверждающий, что «язык представляет собой один из самых парадоксальных устоев цивилизационных сообществ: он одновременно консервативен и невероятно пластичен, устойчив в своей основе и обладает огромной ассимиляционной емкостью» [11, с. 175]. Язык каждой локальной цивилизации, к которым мы относим и язык русской цивилизации, существует, по утверждению В.Н. Лексина, в режиме постоянной самоорганизации, в том числе постоянно вбирая иноязычные элементы.

Интенсивные контакты русской цивилизации с китайской цивилизацией, характерные для современной русской культурно-языковой ситуации, представляют интерес с точки зрения изучения степени пластичности русского языка, его ассимиляционной емкости как русского языка, так и языкового сознания его носителя. Накопленное знание обеспечивает цели вступающего в коммуникацию субъекта с помощью тезаурусов. «Центральное место в тезаурусной методологии занимает тезис о том, что тезаурусы представляют собой субъектно организованное гуманитарное знание» [14, с. 19].

Процесс воссоединения мира художественной культуры с миром повседневности, по мнению Н.В. Захарова, может осуществляться на основе тезаурусного подхода. В общегуманитарном смысле, «тезаурус – это структурированное представление и общий образ той части мировой культуры, которую может освоить субъект» [15, с. 164].

Тезаурусные ресурсы в обстоятельствах, очерчивающих событие, реализуются как факты понимания. «Эффекты понимания разнообразны, к ним в равной мере относят прояснение смысла, установление субъектом своей сопричастности чему-то или кому-то и получение от этого позитивного жизненного заряда либо, напротив, открытие таких сторон и свойств в чем-то или ком-то, которые вызывают отторжение и разочарование» [14, с. 20]. Фундаментом и источником понимания выступает субъектная организация гуманитарного знания.

«В тезаурусном подходе существенным должно признаваться выявление: а) некоторых целостных фрагментов реальности, в отношении которых рассматривается такое взаимосодействие; б) картины мира и интерпретационных схем, применяемых субъектом для понимания целостных фрагментов реальности; в) свидетельств проектирования субъектом обновления своего жизненного мира под влиянием означенных фрагментов как освоенных, понятных (включая материализацию идей в социокультурной деятельности)». В известном смысле эти исследовательские действия надо признать правилами тезаурусного метода [14, с. 22 – 23].

Строевая единица русского мира, семантика которого воспроизводится в романе, − смысловое гнездо, образовавшееся вокруг ценностей. Требования к единице тезауруса: 1) отражает ценности, актуальные для российского общества и его представителя в определенный исторический период; 2) отличается содержательной емкостью; 3) характеризуется общепонятностью и актуальностью для момента российской истории, описываемой в романе; 4) обладает способностью соединяться с другими образами и компонентами семантики русского мира; 5) участвует в сюжетах, представляющих состояние российской культурной семантики в определенный момент развития истории.

В центре смыслового гнезда находится лексическая единица русского языка, которая в романе выполняет особую функцию: 1) определяет ценности русского мира; 2) организует смысловое пространство романа как текста русской культуры; 3) характеризует систему ценностей автора романа, отражающую систему ценностей русского мира и влияющую на ценностные приоритеты представителя русской культуры.

Основная цель осуществляемого нами тезаурусного анализа − выявить образы русского мира, представленные в современном русском романе. Смысловое гнездо, образовавшееся вокруг ценностей и воссозданное автором романа, составляет семантическую основу образа русского мира.

В работе анализируется роман Михаила Елизарова «Библиотекарь». В 90-е гг. лидерство в литературном творчестве принадлежала идейным западникам, прогрессистам и либералам. Именно для продвижения такой литературы еще в 1992 году была учреждена Британским Советом в России по аналогии с британской Букеровской премией премия «Русский Букер». Однако в 2000-е гг. с политическим и культурным развитием инициатива перешла к писателям, критикам и филологам, ориентированным на трансляцию национальных культурных ценностей, что определило интерес к творчеству Михаила Елизарова. Так, его роман «Библиотекарь» стал лауреатом премии «Русский Букер» в 2008 году.

В произведении Михаила Елизарова ярко выражена симпатия к Советскому Союзу главного героя – 27-летнего «библиотекаря» Алексея Вязинцева. В романе рассказывается о жесточайшей борьбе за творческое наследие давно умершего и забытого заурядного советского писателя Дмитрия Громова. Всего Громов написал 7 романов с ничем не примечательными сюжетами о простых людях – рабочих, колхозниках, представителях творческой интеллигенции. Подобная макулатура не вызывала у читателя особого интереса, поскольку книги не обладали ни закрученным сюжетом, ни изысканностью слога, их стоимость быстро падала до нескольких копеек… Однако некоторые из случайных читателей Громова обнаружили, что книги при соблюдении определенных условий чтения (непрерывность и тщание) способны менять сознание, а затем и преображать жизнь их читателей. За книгами Памяти, Терпения, Радости, Силы, Власти, Ярости и Смысла начинается настоящая охота. Читатели книг – это те, кто не вписался в рынок, остался за бортом новой жизни. Книги дают им образ «небесного СССР», закрывая от невзгод «рыночного капитализма» 90-х гг. Самые активные читатели организуют вокруг себя единомышленников-читателей и становятся «библиотекарями». Главный герой Алексей Вязинцев – человек ведомый, он ничего не хочет, боится всего нового, только окружение и обстоятельства вынуждают его совершать отчаянно героические поступки, потому он в итоге и оказывается заключенным в бункере старухами Моховской библиотеки. В заточении Алексей духовно совершенствуется при помощи Книг и должен стать «бессменным хранителем Родины», защищая ее «чудным покровом» сокровенного Семикнижия от «страшного Врага» [16].

Структура смыслового гнезда – строевой единицы тезауруса русского мира – должна включать, как мы считаем, следующие структурные узлы: 1) лексическую единицу русского языка, которая в романе выполняет функцию опорной единицы семантики русского мира; 2) определение по Толковому словарю русского языка значения лексической единицы, на основе которой строится опорная единица семантики русского мира в современном русском романе; 3) представ-

ление на китайском языке объема опорной единицы семантики русского мира в современном русском романе; 4) выделение контекста, в котором опорная единица функционирует в романе; 5) представление на китайском языке выделения контекста, в котором опорная единица функционирует в романе; 6) определение смыслового наполнения опорной единицы в романе – значения, актуального для построения семантической модели русского мира и системы ценностей представителя современной русской культуры; 7) устойчивые сочетания, через которые раскрывается семантика опорного слова; 8) представление на китайском языке устойчивых сочетаний, через которые раскрывается семантика опорного слова.

Смысловые гнезда, выделенные нами в романе М. Елизарова «Библиотекарь», раскрывающие современное состояние русского мира: «Добро – Зло» – ценностные приоритеты современного русского мира, «Книга» – система хранения ценностей русского мира, «Библиотека» как сетевая структура размещения ценностных приоритетов представителя русской культуры, «Условия (правила) чтения» – правила существования «читателя» русской культуры в сетевой системе русской культурной семантики.

Смысловое гнездо «Книга» представляет сложную систему значений, поскольку в романе представлено несколько возможных вариантов Книги, определяющих состояния социума и, соответственно, типы дискурсивных практик, которые маркированы устойчивыми сочетаниями, создающими образ мира, соответствующий определенному историко-культурному периоду. Семантические комплексы, включающие контекстное толкование знака в альянсе с китайским понятийным эквивалентом (а), романные контексты, иллюстрирующие специфику функциональной семантики знака (б), устойчивые сочетания, представляющие в романе «загущения» семантики социума, влияющие на его дискурсивные практики, определяются нами как семантические фракции русского мира, вербализованные в романе.

Смысловое гнездо «Книга»

I. Толкование значений лексической единицы «Книга» (тезаурусный образ слова), представленное в различных лексикографических источниках

*Малый академический словарь: «**Книга** -и, ж.* 1. Произведение печати (в старину – также рукопись) в виде сброшюрованных, переплетенных вместе листов с каким-л. текстом. *Книга большого формата. Толстая книга. Раскрыть книгу. □ [Аночке] предложили посмотреть книгу с картинками…»* [17; Т. 2, с. 62].

*Этимологический словарь Шанского: «**Книга** –* Происхождение точно не установлено. Наиболее предпочтительным является объяснение слова как праславянского заимствования из др.-тюрк. яз., где булгарск. küinig – уменьшит.-ласкат. суф. производное от küin (ср. уйгурск. kuin «книга»), передающее кит.» [18, с. 135].

*Библейский словарь Вихлянцева: «**Кн'ига** –* собрание записей или даже отдельная запись, которые делались на глиняных плитках, папирусе, тонкой коже (часто – в виде свитка, см.). В некоторых местах имеет значение свода знаний, сведений (см. ниже). Об отдельных книгах Библии см. под соответствующими названиями» [19, с. 130].

*Библейская энциклопедия Брокгауза: «**Книга** I.* РАННИЙ ПЕРИОД Когда в Библии упоминается К. (в особенности это касается древнейших времен, напр. Исх 17:14), то имеется в виду свиток из папируса или кожи. Несомненно, в это время в Израиле существовали и глиняные таблички (ср. скрижали завета), но в евр. яз. они назывались не К. (*сефер*, также – «свиток»), а табличками (луах)» [20].

II. Семантическая фракция «Власть» (Тезаурусное представление семантики лексикографической единиц, заданной в романе)

II.1. Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Власти – «Счастье, лети!» – «способствует душевной трансформации, наполняет ум пульсирующим ощущением собственной значимости, помогает оказывать воздействие на окружающих, диктовать свою волю, вербовать души, воздействовать на оппонента жестами, голосом, словами, преображает мимику, взгляд, осанку» [16, с. 14]. (权利之书 –《幸福，飞吧！》– 促进内心的变化，用个人意义的脉冲感填满智慧，帮助对周围的人产生影响，强加自己的意志，招募灵魂，用手势、声音对反对者产生影响，是面部表情、观点、姿态改观).

II.2. Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• «*Воскресным вечером со свойственной ему дотошностью Шульга прочел Книгу Власти. В какой-то момент он ощутил произошедшую с ним душевную трансформацию, его ум вдруг наполнился пульсирующим ощущением собственной значимости. Это новое ощущение Шульге очень понравилось и, главное, он понял его источник и причины»* [16, с. 14].

• «*Шульга заметил: благодаря Книге он способен оказывать воздействие на окружающих, диктовать свою волю. Разумеется, менялся не мир вокруг, а человек, прочитавший Книгу, – таинственная сила временно преображала мимику, взгляд, осанку, воздействовала на оппонента жестами, голосом, словами. Можно сказать, Книга помогала Шульге вербовать души тех, кто входил в его круг общения…»* [16, с. 14].

• *«Шульга регулярно читал Книгу, дарящую ему на каждый день искусственную, но от этого не менее действенную харизму»* [16, с. 15].

• *«С тех пор жизнь Шульги была подчинена однотипному уставу – утром он перечитывал Книгу и остаток дня властвовал над униженными. Администрация посчитала нужным не вмешиваться в сложившуюся ситуацию. Шульга в роли социального противовеса наводил в лагере спокойствие и порядок…»* [16, с. 16].

II.3. Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе:

– *в роли социального противовеса (社会平衡的作用);*

– *вербовать души (招募灵魂）;*

– *властвовать над униженными остаток дня (一天里剩余的时间管理遭受凌辱的人);*

– *дарить на каждый день харизму* (*平均每天给予领袖的魅力*).

III. Семантическая фракция «Ярость»

III.1. Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Ярости – «Дорогами труда» – пробуждает «состояние боевого транса даже в самом робком сердце» [16, с. 12]; приводит к «измененности состояния»: «будто по всему телу пробежал кипяток» [16, с. 13], порождает всплеск нечеловеческой агрессии (*愤怒之书 –《劳动的道路》– 唤醒甚至在最胆怯的内心里的战斗恍惚的状态；导致状态的永恒性，好像开水掠过整个身体，产生灭绝人性侵略的飞溅声*).

III.2. Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• *«...Книгу Ярости – «Дорогами труда», способную пробудить состояние боевого транса даже в самом робком сердце»* [16, с. 12].

• *«Шульга рассказал, как при свече читал, а потом почувствовал «измененность состояния», будто по всему телу пробежал кипяток»* [16, с. 13].

• *«Шульга испытал всплеск нечеловеческой агрессии, схватился за топор и порешил проводника и охотников. Через несколько часов гнев выветрился, пришло осознание содеянного»* [16, с. 13].

III.3. Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе:

– *будто по всему телу пробежал кипяток (好像开水掠过整个身体*);

– *пробудить состояние боевого транса даже в самом робком сердце (唤醒甚至在最胆怯的内心里的战斗恍惚的状态*);

– *всплеск нечеловеческой агрессии* (*灭绝人性侵略的飞溅声*).

IV. Семантическая фракция «Терпение»

IV.1. Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Терпения – «Серебряный плес» – дарит «любому страждущему ощущение великого утешения и примирения с жизнью» [16, с. 10], помогает при боли физической, действуя как общая анестезия, как морфий; приморажива ет чувства до общего равнодушия, намертво удерживает в библиотеке всех страждущих (*忍耐之书 –《银色水域》– 给予任何一个受苦受难的人巨大的慰藉和忍受生活的意识，帮助生理上的疼痛，作用是完全麻醉，像吗啡；冰冻情感直到完全冷漠，死死地拦住图书馆里所有受过受难的人*).

IV. 2. Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• *«Книга Терпения – «Серебряный плес», эта Книга дарила любому страждущему ощущение великого утешения и примирения с жизнью, заряжает тела невосприимчивостью к ранам»* [16, с. 10].

• *«…Книги Терпения. Специальные чтецы, собрав вокруг себя группы человек по пятьдесят, срывая голос, прочли Книги, зарядив тела невосприимчивостью к ранам»* [16, с. 28].

• *«Эта Книга дарила любому страждущему ощущение великого утешения и примирения с жизнью. Говорили, она помогает при боли физической, действуя как общая анестезия. На остальные чувства, кроме горя, страха и боли, Книга вроде бы не оказывала существенного влияния, просто приморажива ла их до общего безразличия. Душевный склад Дорошевича способствовал специфичной избирательности миссионерства. Он открывал Книгу только самым несчастным, на его взгляд, людям»* [16, с. 10].

• *«Действуя как морфий, Книга намертво удерживала в библиотеке всех страждущих»* [16, с. 11].

IV.3. Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе:

– *зарядить тела невосприимчивостью к ранам (用免疫给身体的伤口充电);*

– *приморажива ть чувства до общего безразличия (冰冻情感直到完全冷漠*);

– *намертво удерживать в библиотеке всех страждущих* (*死死地拦住图书馆里所有受过受难的人*).

V. Семантическая фракция «Радость»

V.1. Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Радости – «Нарва» – приводит в бурное эйфорическре состояние, в котором осуществляется всеобщий анализ бытия, появляются великолепные мысли, как принести пользу человечеству, мысли о всеобщей гармонии, способствует смене эйфорического состояния подавленным настроением (*愉快之书 –*

《纳尔瓦》– 进入强烈的精神愉快的状态，在这种状态下对存在的全面的分析将得以实现，富丽堂皇的思想也将显现出来，会给人类带来好处，关于全体和谐的思想，促进沮丧的心情代替精神愉快的状态).

V.2. Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• *«По воспоминаниям бывшей жены, Лагудов перенес бурное эйфорическое состояние, не спал всю ночь, говорил, что подверг бытие всеобщему анализу и у него появились великолепные мысли, как принести пользу человечеству, раньше он был запутан в жизни, а теперь все стало ясно, при этом громко смеялся. К утру эмоции утихли, и он сухо сообщил встревоженной жене, что его идеи рано подвергать оглашению. В тот день он не смог выйти на работу, настроение было подавленным, и мыслей о всеобщей гармонии он больше не высказывал»* [16, с. 8].

V.3. Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе:

– *подвергнуть бытие всеобщему анализу (对存在加以全面的分析);*

– *быть запутанным в жизни (迷失在生活中);*

– *перенести бурное эйфорическое состояние* (*转向强烈的精神愉快的状态*).

VI.Семантическая фракция «Память»

VI.1. Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Памяти – «Тихие травы» – вербует и удерживает читателей, «падких на чувство умиления», захлестывает сокрушающей нежностью к приснившейся жизни, предлагает ярчайший фантом, несуществующее воспоминание, способствует возникновению дремотного состояния. (*记忆之书 –《静谧的草》– 招募和阻止爱大为感动的情感的读者，用致命的柔情控制梦里的生活，表示最鲜明的幻想，不存在的回忆，促进昏昏欲睡状态的产生*).

VI.2. Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• «*Книга Памяти – «Тихие травы» была полезна стратегически – с ней легко вербовались и удерживались читатели, падкие на чувство умиления»* [16, с. 11]*;*

• *«…Книга Памяти – «Тихие травы», от которой он ненадолго впал в дремотное состояние. Книга подложила Лагудову ярчайший фантом, несуществующее воспоминание. Лагудова захлестнула такая сокрушающая нежность к той приснившейся жизни, что он в слезливом восторге оцепенел от всепоглощающего чувства светлого и чистого умиления»* [16, с. 8 – 9].

VI.3. Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе:

– *вербовать и удерживать читателей (招募和阻止读者);*

– *читатели, падкие на чувство умиления (爱大为感动的情感的读者*);

– *сокрушающая нежность к приснившейся жизни (用致命的柔情控制梦里的生活*);

– *оцепенеть в слезливом восторге (在含泪的欣喜中发呆);*

– *оцепенеть от всепоглощающего чувства светлого и чистого умиления* (*因鲜明纯洁的感动的占据整个身心的情感所麻木*).

VII. Семантическая фракция «Смысл»

VII.1 Определение феномена, которое выводится из семантики контекстов употребления единицы в романе, и его эквивалент в китайском языке:

Книга Смысла – «Состояние богоподобия» – содержит сведения об истинном назначении творчества Громова; возможно, просто не существует (*意义之书 –《神圣的财产》– 包含有关格罗莫夫作品的真实用途；或许，只是现在不存在了*).

VII.2 Контексты употребления лексической единицы в романе как самореферентной системе:

• *«Еще имелись сведения о седьмой, которую называли Книгой Смысла. Считалось, с ее обнаружением прояснится истинное назначение творчества Громова. Пока никто не мог похвастать найденным Смыслом, а некоторые скептики утверждали, что такой Книги просто не существует»* [16, с. 11].

• *Книга Смысла – «Состояние богоподобия», «истинное назначение творчества Громова»* [16, с. 11].

VII.3 ***Устойчивые сочетания, описывающие состояние русского мира в романе***

– *прояснить истинное назначение творчества (使作品的真实用途清晰);*

– *похвастать найденным Смыслом* (*夸耀发现的意义*).

На основе предлагаемой тезаурусной методики анализируется состояние русского мира, отраженного в романе М. Елизарова «Библиотекарь». При построении тезауруса учитывается, что связь знаний в тезаурусе строится на контакте смысловых гнезд, образовавшихся вокруг ценностей. **Строевая единица русского мира, семантика которого воспроизводится в романе –** смысловое гнездо, образовавшееся вокруг ценностей.

Тезаурусный подход к исследованию современного состояния русского языка и русского мира дает представление о режимах самоорганизации русской цивилизации, представленных нами в виде табл. (см. табл. 1).

Таблица 1

Режимы самоорганизации русского мира в современном российском романе и китайском семантическом континууме

Режим I	Семантизация единицы нарратива в лексикографических источниках	
Режим II	Текстовая дистрибуция семантики лексикографической единицы в соответствии с нарративными задачами автора, демонстрирующая пластичность русского языка и языкового сознания	
Режим III	Пластичные синтаксические единицы русского языка	Эквиваленты пластичных синтаксических единиц русского языка в китайском языке
Режим IV	Контексты употребления пластичных форм русского языка, демонстрирующие ассимилятивную емкость русского языка и языкового сознания	
Режим V	Устойчивые сочетания русского языка – конденсаторы ассимилятивной емкости русского мира (КАЕРМ)	Эквиваленты КАЕРМ в китайском языке

«В современную эпоху нарастает процесс перехода от жизни человека в рамках обыденной и профессиональной культуры к его существованию в новом измерении, определяемом понятием «культура Происходящего» [21]. Под «культурой Происходящего» следует понимать «весь объем культуры, оказывающийся в оперативной части тезауруса в человеческой жизнедеятельности сегодняшнего дня» [21]. Актуализированный объем культуры систематизируется по тезаурусному принципу: по основанию «свое» – «чужое». Тезаурусный подход предполагает восприятие мировой культуры сквозь призму культурного тезауруса, ядро которого составляют ценностные приоритеты. «Русская культура – это культура, открытая для всех, она наднациональна по самому своему происхождению» [22, с. 230]. «Русская культура, – как считает А. Каратеев, – в эпоху перемен и разнообразных кризисов это, наверно, то единственное, что не потеряло в цене» [22, с. 231].

Ценностные приоритеты русской культуры получают свое отражение в русском романе, в котором формируется особая традиция самоописания. Через эту традицию российская языковая общность закрепляет свое отношение к своему окружающему миру через семантику языковых единиц.

Русский роман моделирует реальность и формирует особый тип читателя, а также событий, из которых строится история. Читатели русского романа и русской реальности должны знать многое о реальном мире и правилах использования единиц русского языка в определенных контекстах.

Использование когнитивно-стилистического подхода, как считает Е. Глотова, позволяет истолковать лингвистическое построение картины мира в текстах, что связано с формированием реальности в сознании человека, охватываемой понятием «стиль мышления» [23]. Категория «стиль мышления» для представления особенностей художественного повествования была введена для определения Р. Фаулером «любой отличительной языковой репрезентации индивидуального ментального Я» [24, с. 103].

Тезаурусная презентация индивидуального ментального Я становится как формой презентации состояний русского мира, так и формой, способом описания ментальных состояний, определяющих эти презентации. Преобразование ментальных тезаурусных презентаций в единицы китайского языка позволяет определить степень лингвистической пластичности русского мира и режимы самоорганизации русского мира в современном русском романе.

Библиографический список

1. Грязнова Ю.Б. *Перформативные тексты в методологии науки.* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1998.
2. Мелихов Г.М. Философствование как упражнение в сознании: «перформативный текст». *Вестник.* 2011; № 3: 1 – 5.
3. Джусупов Н.М. Когнитивная стилистика: современное состояние и актуальные вопросы исследования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011; № 3: 65 – 76.
4. Simpson P. *Stylistics: A Resource Book for Students.* London: Routledge, 2004.
5. Яркова Н.А. *Социально-философский анализ концепта «русский мир».* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Красноярск, 2014.
6. Чуринов Н.М. Русская модель мира Лад. *Теория и история.* 2008; № 1 (12): 19 – 33.
7. Флоровский Г.В. *Из прошлого русской мысли.* Москва: Аграф, 1998.
8. Ямилов Р.М. Русский мир vs англосаксонский мир: вопросы, возможности, стратегия. *Гуманитарные научные исследования.* 2015; № 3. Available at: http://human.snauka.ru/2015/03/9753
9. Халина Н.В., Злобина Ю.И., Авдеева Т.Н., Хребтова Т.С., Столярова Н.Н., Белоусова В.С. *Лингвистика инжиниринга: русский язык как система самоописания общества.* Барнаул, 2012.

10. Луман Н. Мировое время и история систем. *Логос.* 2004; № 5 (44): 131 – 168.
11. Лексин В.Н. Языковой фундамент русской цивилизации. *Общественные науки и современность*. 2015; •№ 1: 162-176.
12. Бибихин В.В. Язык. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Москва, 2010; Т. 4: 505 – 507.
13. Левонтина И.Б. Откуда есть пошла русская душа? *Константы и переменные русской языковой картины мира*. Москва, 2012; Ч. 2: 313 – 322.
14. Луков В.А., Луков В.А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение.* 2014; № 1: 18 – 35.
15. Захаров Н.В. Тезаурусный подход в современном гуманитарном знании. *Новые исследования Тувы*. 2009; № 1-2: 161 – 174.
16. Елизаров М. *Библиотекарь*. Москва: Ad Marginem, 2007.
17. *Словарь русского языка:* в 4-х т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
18. Шанский Н.М., Боброва Т.А. *Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов.* Москва: Дрофа, 2004.
19. Вихлянцев В.П. *Библейский словарь к русской канонической Библии:* версия 25.11.2010. Москва: Сам полиграфист, 2010.
20. Ринекер Ф., Майер Г. *Библейская энциклопедия Брокгауза.* Москва: Издатель О.С. Костюков, 2017.
21. Луков М.В. Тезаурусный анализ конструирования телевидением культуры Происходящего: проблема образовательного минимума и иллюзии образованности. *Тезаурусный анализ мировой культуры*: сборник научных трудов. Москва, 2012: 3 – 7.
22. Каратеев А.Ю. Русский міръ. Пространство и время русской культуры. Снова о русской идее. *Знамя*. 2009; № 11: 230 – 231.
23. Glotova E. The Suffering Minds: Cognitive Stylistic Approach to Characterization in "The Child-Who-Was-Tired" by Katherine Mansfield and "Sleepy" by Anton Chekhov. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014; Vol. 4, № 12: 2445 – 2454.
24. Fowler R. *Linguistics and the Novel.* London: Methuen, 1977.

References

1. Gryaznova Yu.B. *Performativnye teksty v metodologii nauki.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1998.
2. Melihov G.M. Filosofstvovanie kak uprazhnenie v soznanii: «performativnyj tekst». *Vestnik*. 2011; № 3: 1 – 5.
3. Dzhusupov N.M. Kognitivnaya stilistika: sovremennoe sostoyanie i aktual'nye voprosy issledovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2011; № 3: 65 – 76.
4. Simpson P. *Stylistics: A Resource Book for Students.* London: Routledge, 2004.
5. Yarkova N.A. *Social'no-filosofskij analiz koncepta «russkij mir».* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
6. Churinov N.M. Russkaya model' mira Lad. *Teoriya i istoriya.* 2008; № 1 (12): 19 – 33.
7. Florovskij G.V. *Iz proshlogo russkoj mysli.* Moskva: Agraf, 1998.
8. Yamilov R.M. Russkij mir vs anglosaksonskij mir: voprosy, vozmozhnosti, strategiya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2015; № 3. Available at: http://human.snauka.ru/2015/03/9753
9. Halina N.V., Zlobina Yu.I., Avdeeva T.N., Hrebtova T.S., Stolyarova N.N., Belousova V.S. *Lingvistika inzhiniringa: russkij yazyk kak sistema samoopisaniya obschestva.* Barnaul, 2012.
10. Luman N. Mirovoe vremya i istoriya sistem. *Logos.* 2004; № 5 (44): 131 – 168.
11. Leksin V.N. Yazykovoj fundament russkoj civilizacii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2015; •№ 1: 162-176.
12. Bibihin V.V. Yazyk. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva, 2010; T. 4: 505 – 507.
13. Levontina I.B. Otkuda est' poshla russkaya dusha? *Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira.* Moskva, 2012; Ch. 2: 313 – 322.
14. Lukov V.A., Lukov V.A. Metodologiya tezaurusnogo podhoda: strategiya ponimaniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2014; № 1: 18 – 35.
15. Zaharov N.V. Tezaurusnyj podhod v sovremennom gumanitarnom znanii. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2009; № 1-2: 161 – 174.
16. Elizarov M. *Bibliotekar'*. Moskva: Ad Marginem, 2007.
17. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4-h t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
18. Shanskij N.M., Bobrova T.A. *Shkol'nyj `etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: proishozhdenie slov.* Moskva: Drofa, 2004.
19. Vihlyancev V.P. *Biblejskij slovar' k russkoj kanonicheskoj Biblii*: versiya 25.11.2010. Moskva: Sam poligrafist, 2010.
20. Rineker F., Majer G. *Biblejskaya `enciklopediya Brokgauza.* Moskva: Izdatel' O.S. Kostyukov, 2017.
21. Lukov M.V. Tezaurusnyj analiz konstruirovaniya televideniem kul'tury Proishodyaschego: problema obrazovatel'nogo minimuma i illyuzii obrazovannosti. *Tezaurusnyj analiz mirovoj kul'tury*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2012: 3 – 7.
22. Karateev A.Yu. Russkij mir`. Prostranstvo i vremya russkoj kul'tury. Snova o russkoj idee. *Znamya*. 2009; № 11: 230 – 231.
23. Glotova E. The Suffering Minds: Cognitive Stylistic Approach to Characterization in "The Child-Who-Was-Tired" by Katherine Mansfield and "Sleepy" by Anton Chekhov. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014; Vol. 4, № 12: 2445 – 2454.
24. Fowler R. *Linguistics and the Novel*. London: Methuen, 1977.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-611-613

Cao Chunmei, *postgraduate, Faculty of Journalism, Department of New Media and Communication Theory, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Springm0407@gmail.com*

CONSIDERATION OF THE ECONOMY OF AN INTERNET CELEBRITY IN THE CHINESE MEDIA MARKET. The article is dedicated to a study of economy of Internet celebrities in the Chinese media market. Since the advent of the Internet, the way to create and distribute content has gone through revolutionary changes. Nowadays, not only professional journalists but also ordinary people can publish their own content. Social media is developing very quickly, which has led to the emergence of the we-media phenomenon. The role and significance of "we-media", their advantages and disadvantages, the peculiarities of the influence on the behavior of the individual and social groups have been repeatedly studied in domestic and foreign literature. People got a variety of channels to express themselves, and then a number of influential Internet celebrities and opinion leaders emerged. Today more and more people are engaged in "we-media" and have become Internet celebrities. Then, the internet celebrity starts monetizing with their content and popularity through different channels and methods. Gradually, a production chain was created in the Chinese media market, and this further contributed to the development of "we-media" in China. In a short time, the internet celebrity economy has developed rapidly and has become a new growth point for China's economy, and this has attracted widespread attention from society and academics in the media and economics industries.

Key words: **we-media, economy, internet celebrity, production chain, China.**

Цао Чуньмей*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Springm0407@gmail.com*

РАССМОТРЕНИЕ ЭКОНОМИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗНАМЕНИТОСТИ В КИТАЙСКОМ МЕДИАРЫНКЕ

Статья посвящена изучению экономии интернет-знаменитостей в китайском медиарынке. После того, как появился Интернет, способы создания и распространения контента переживали революционные изменения. В настоящее время не только профессиональные журналисты, но и обычные люди могут публиковать собственные контенты. Социальные медиа очень быстро развиваются, что привело к появлению феномена «мы-медиа». Роль и значение «мы-медиа», их преимущества и недостатки, особенности влияния на поведение личности и социальных групп неоднократно подвергались исследованию в отечественной и зарубежной литературе. Люди получили разнообразные каналы для самовыражения, и затем появился ряд влиятельных интернет-знаменитостей и лидеров мнений. Сегодня все больше людей занимаются «мы-медиа» и стали интернет-знаменитостями. Затем интернет-знаменитость начинает монетизировать своими контентами и популярностью через разные каналы и способы. Постепенно создана производственная цепочка в китайском медиарынке, и это еще больше способствовало развитию «мы-медиа» в Китае. В короткое время экономика интернет-знаменитости быстро развивается и стала новой точкой роста экономики Китая, что привлекло широкое внимание общества и ученых, работающих в индустрии медиа и экономики.

Ключевые слова: **мы-медиа, экономика, интернет-знаменитость, производственная цепочка, Китай.**

С развитием времени материальная жизнь становится все более и более богатой, и молодые люди все чаще выступают за индивидуальность и независимость. Они не связаны традиционными правилами и имеют сильное желание самовыражения и славы. В настоящее время преобладает массовая культура, появляется большое количество красивых и индивидуальных интернет-знаменитостей.

Экономика интернет-знаменитостей – это новая экономическая модель, которая привлекает большое внимание общества через социальные платформы, тем самым формируя огромный рынок поклонников и целевого маркетинга и превращая поклонников в покупательную способность [1].

Интернет-экономика была одним из основных драйверов роста экономики Китая в последние годы. В 2019 году интернет-экономика Китая на душу населения составляла 32,0% ВВП на душу населения [2].

До появления «мы-медиа» пользователи мобильного Интернета в основном получали контент через порталы и мобильные приложения. С 2013 года «мы-медиа» быстро развивались и стали неотъемлемой частью основных средств массовой информации.

В связи с растущей популярностью ведущих платформ «мы-медиа», таких как WeChat, Weibo, Toutiao и Tiktok, отраслевые клиенты тратят больше ресурсов и маркетинговых бюджетов на «мы-медиа», чем на традиционные порталы. Согласно анализу данных Фроста Салливана, с точки зрения дохода в 2019 году маркетинговый рынок «мы-медиа» составляет около одной трети всего рынка мобильной рекламы. Масштаб маркетингового рынка «мы-медиа» с точки зрения доходов увеличился с 16,2 миллиарда юаней в 2014 году до 159,3 миллиарда юаней в 2019 году [2].

«Мы-медиа» в Китае прошли период быстрого развития, родилась серия интернет-знаменитостей, отрасль стала более зрелой. Можно сказать, что «мы-медиа» принесла новые точки роста китайской экономике, развитие «мы-медиа» неотделимо от стоящей за ним производственной цепочки.

Производственная цепочка «мы-медиа» в Китае состоит из производителей контента верхней цепочки, платформ «мы-медиа» средней цепочки, пользователей и рекламодателей нижней цепочки, государственных органов, которые контролируют все аспекты отрасли и сторонних агентств поддержки, которые предоставляют услуги поддержки [1]. Среди них различные типы предприятий, поддерживаемые третьими сторонами, обеспечивают базовую поддержку индустрии «мы-медиа», тем самым способствуя быстрому развитию отрасли. Платформа платежа взимает с пользователей членские взносы или вознаграждение за статьи; технология поддержки данных может хранить данные пользователей, анализировать и обнаружить их персонализированные признаки, тем самым повышать качество обслуживания платформы «мы-медиа».

1. Верховье производственной цепочки

Основная ценность «мы-медиа» заключается в контенте, производство высококачественного контента является основным способом привлечения групп пользователей. Когда контент накапливается в определенной степени, «мы-медиа» становится своего рода IP, а затем достигает роста прибыли за счет IP. Сторонами контента являются агентства MCN (многоканальная сеть, специализирующаяся на совместном производстве контента) и создатели контента.

Организация MCN объединяет создателей контента для достижения эффекта кластеризации, что способствует диверсификации контента для удовлетворения индивидуальных потребностей пользователей. В то же время на основе высококачественного контента, непрерывно создаваемого MCN, платформа может улучшить взаимодействие с пользователем, тем самым увеличивая привязанность пользователя.

Создатели контента продолжают создавать контент, чтобы привлечь пользователей высококачественным оригинальным контентом, тем самым усиливая свое влияние. Около 60 % людей, занимающихся «мы-медиа», привыкли публиковать контент в установленное время, тем самым развивая привычки пользователей к чтению и повышая их клейкость. Кроме того, люди, занимающиеся «мы-медиа», могут получать значительный доход на основе политик льготы и программ субсидий из платформы, и в то же время они могут использовать платформу для улучшения своей узнаваемости. По мере того, как все больше и больше людей присоединяются к индустрии «мы-медиа», давление конкуренции в отрасли продолжает усиливаться, и из-за роста экономики интернет-знаменитостей капитал постепенно стремится инвестировать в интернет-знаменитости и большой V (пользователи с большим количеством фанатов и личной аутентификацией), и личным «мы-медиа» становится все труднее работать в этой отрасли. Таким образом, личные «мы-медиа» постепенно станут командными и будут продолжать производить высококачественный контент с организованной и крупномасштабной моделью работы, тем самым способствуя взаимодействию с пользователями, улучшая испытание пользователей и повышая клейкость пользователей.

Сторона контента занимает лидирующие позиции в индустрии «мы-медиа» и напрямую предоставляет информацию для платформы «мы-медиа». Качество ресурсов, предоставленные со стороны создателей контента, может напрямую повлиять на качество всей отрасли. В будущем важность производства контента будет еще больше возрастать, и победа на самой верхней цепочке станет общей целью отрасли, продуктивность контента будет расти и развиваться дальше. Кроме того, под трендом изысканной эксплуатации оригинальный контент все больше ценится платформой, и с постепенным повышением осознания об авторских правах в отрасли усиливается переговорная сила сторон, занимающихся контентом.

2. Средняя часть промышленной цепочки

Платформа «мы-медиа» – это огромный портал трафика и имеет право голоса для распространения информации. Посредник «мы-медиа» включают в себя социальные платформы, информационные платформы, видео- и аудиоплатформы. Социальные платформы – это основной посредник «мы-медиа» с большим масштабом пользователей и пользовательской активностью. Среди них Weibo – главный источник интернет-знаменитости, а WeChat – социальная платформа с наибольшим количеством пользователей, которая, в свою очередь, стала основным местом сбора людей «мы-медиа». Благодаря распространению видеороликов пользователи видеоплатформ и прямых трансляций выросли быстрее всех, а информационные платформы, благодаря своим функциональным характеристикам, могут удовлетворить потребности пользователей в новостях и персонализированном информационном контенте, также коэффициент установки и использования пользователей относительно высока. В условиях все более ожесточенной конкуренции между платформами «мы-медиа» важным направлением развития платформа «мы-медиа» станет сортировать каналы «мы-медиа», помогать участникам «мы-медиа» отбирать высококачественный контент и точно распространять его на определенные пользователи, рационально использовать ресурсы и создавать экологическую платформу «мы-медиа».

Уникальные преимущества платформы, такие как трафик и капитал, обеспечивают важную гарантию для развития создатели контента. Во-первых, каналы распространения платформы имеют огромный трафик, и в то же время в сочетании с интеллектуальными и научными методами распространения можно быстро увеличить эффективность распространения контента, тем самым улучшая испытание пользователей. Во-вторых, платформа с помощью таких методов работы, как отчисление от рекламы и денежные субсидии, оказывает финансовую поддержку стратегии управления «мы-медиа», которая сильно способствует развитию индустрии «мы-медиа». Кроме того, защита оригинальности и рекомендация показателя данных в платформе и другие методы создают здоровую среду для создателей контента, а затем помогают контентной части быстро развиваться. Платформа не только обеспечивает основные гарантии для участников контента моделью прибыли и технологией, но и предоставляют создателям контента салоны отрасли, стыковки соединения капитала и другие службы для создания бизнеса, стимулирует инновационную жизнеспособность создателей контента и способствует их процветанию и развитию. В рамках интенсифицированной работы в отрасли «мы-медиа» платформа «мы-медиа» будет стремиться к разработке дифференцированного контента, тем самым помогая продвигать создание собственного бренда платформы.

3. Нижняя часть производственной цепочки

Пост-миллениалы – это новая сила поклонников «мы-медиа». Для них контент – общественные связи. У постмиллениалов более высокое предпочтение при использовании контентных социальных приложений, и больше внимания уделяется интересующим темам, и тогда получается контент вертикальных областей. В то же время социальная потребность в том, чтобы качественный контент привлекал внимание людей, становится все более очевидной. Кроме того, пользователи «мы-медиа» выражают себя через платформу «мы-медиа», например, публикуют фотографии, предоставляют информациюю о еде, путешествиях, красоте, веселье, жизни и т.д. На платформе «мы-медиа» не только пользователи могут получать высококачественный информационный контент в кратчайшие сроки, но и создатели контента могут напрямую взаимодействовать с пользователями, а затем получать информацию об их склонностях, чтобы вносить новшества и настраивать информационный контент в соответствии с потребностями пользователей.

Стоит отметить бизнес-модель индустрии «мы-медиа» в Китае. Модель развития бизнеса операторов «мы-медиа» основывается на целевой группе, а затем привлекает внимание пользователей качественным контентом. Обладая определенным влиянием в вертикальной сфере, «мы-медиа» активно ищут модель монетизации, повышают собственную прибыльную способность. Модель монетизации «мы-медиа» в основном включает платный контент, доход от рекламы, электронную коммерцию в Интернете и офлайн-деятельность.

1. Маргетинговая модель встроенной рекламы на основе контента

1) отчисление от платформенной рекламы

Платформенная реклама относится к рекламе на страницах с медиа-контентом, таких как медиа-платформа Tencent Penguin, например, Tencent News Client и Daily Express. «Мы-медиа» заинтересовывает пользователей контентом, они видят все встронные рекламы на странице чтения. Платформа расделяет прибыль с блогером «мы-медиа» в зависимости от количества чтения, кликов и пересылки статьи. Для большого V (пользователи с большим количеством фанатов и личной аутентификацией, 100 тысяч или даже миллионы поклонников) опора на огромный поток фанатов для получения отчисления рекламы от платформы «мы-медиа» – его самая важная модель прибыли;

2) частная реклама

Частная реклама означает, что блогеры «мы-медиа» используют собственные преимущества для привлечения рекламодателей. По модели размещения реклама делится на жесткую и мягкую. Мягкая реклама может использоваться

в форме вставку на страницу представления статьи на платформе «мы-медиа» и написания маркетинговых статей по заказу бренда. Жесткие рекламы могут встраиваться непосредственно и приклеиваться в видео;

3) платный контент

Платный контент включает оплату подписки на специальную рубрику. Денежные вознаграждения включают три категории: награда статьи, награда аудио и награда видео. Среди них награда статьи относится к модели «сначала прочитать, а потом заплатить». Пользователи могут платить разные суммы в зависимости от собственных желаний. Взяв, к примеру, список вознаграждения за статью в ноябре 2018 года, мы увидели, что количество поклонников, оплачивающих за публичный аккаунт 'ЛяньЮе', занявший первое место, достигло 6 000 человек. Подписка на специальную рублику – это модель прибыли блогеров «мы-медиа» с определенным накоплением опыта в вертикальном поле. По сравнению с наградой статьи, пользователи охотнее платят за подписку на специальную рубрику [1].

2. Модель общей электронной коммерции, которая опирается на себя, продукты и каналы для получения прибыли

1) онлайн-электронная коммерция

После того, как главные «мы-медиа» собрали группу фанатов, они часто пытаются использовать их сильную привязанность и огромную фанатскую базу для развития услуг электронной коммерции. Например, некоторые люди, занимающиеся «мы-медиа», используют платформу служебных учетных записей WeChat для создания магазина WeChat; некоторые люди, занимающиеся «мы-медиа», напрямую размещают ссылки на магазины Taobao и другие ссылки в верхней части домашней страницы Weibo или на странице статьи; некоторые из них объединяют онлайн и офлайн-каналы, используя модель O2O (O2O – сочетание офлайн-возможностей бизнеса с Интернетом, что делает интернет-платформой для офлайн-торговли), развивает бизнес электронной коммерции и приносит прибыль.

2) офлайн-деятельность

«Мы-медиа» организуем офлайн-мероприятия, такие как обучение, выступления и т.д., чтобы предложить пользователям ценную учебную информацию и мероприятия по обмену. Основываясь на офлайн-мероприятии, блогер «мы-медиа» может получать плату за регистрацию деятельности и соответствующий доход от рекламы.

С популяризацией электронных продуктов и обновлением смартфонов различные технологии фотосъемки становятся все более и более изощренными, и стало проще публиковать красивые фотографии и прямые видеотрансляции. Каждый может делиться своей повседневной жизнью и вести прямые трансляции в любое время и в любом месте. Это означает, что каждый имеет возможность стать интернет-знаменитостью. Бизнес-модель также постепенно созревает. После того, как интернет-знаменитости соберут большое количество поклонников, их можно будет монетизировать с помощью электронной коммерции, рекламы, вознаграждений, платных услуг и офлайн-деятельности, и бизнес-цепочка станет относительно совершенной [3].

Библиографический список

1. 年 中国自媒体行业研究报告, 2019. *Отчет об исследовании индустрии «мы-медиа» в Китае в 2019 году.* Available at: http://pg.jrj.com.cn/acc/Res/CN_RES/INDUS/2020/10/26/a8b44797-839d-4db5-ba03-7ebdf4507e69.pdf
2. 年中国自媒体营销行业发展现状分析. 前瞻产业研究院, 2020. *Анализ состояния развития индустрии маркетинга «мы-медиа» в Китае в 2020 году.* Институт перспективных отраслевых исследований, 2020. Available at: https://bg.qianzhan.com/trends/detail/506/200915-6b83c10f.html
3. 袁国宝，谢利明. 网红经济. 北京：企业管理出版社，2016 年. Юань Г., Се Л. *Экономика интернет-знаменитости*. Пекин: Пресса управления предприятием, 2016.
4. 喻国民. 全民 *DIY: 第三代网络盈利模式. 新闻与传播*, 2006. Юй Г. Всенародный DIY: Модель сетевой прибыли третьего поколения. *Журналистика и коммуникация*. Пекин, 2006.
5. Лапук М. *Медиа в Китае и Корее: чего ожидать пиарщику*, 2019. Available at: https://vc.ru/vinci/57510-media-v-kitae-i-koree-chego-ozhidat-piarshchiku
6. Дейл П., Эндрю Н. Мы-Медиа: Новейшие СМИ меняют глобальное общество. *Journal USA*. 2006; Т. 7, № 3.
7. Голицына А.Н. *Монетизация блогов и современные медиа в мессенджерах: чему можно поучиться у Китая*. Available at: https://incrussia.ru/understand/monetizatsiya-blogov-i-sovremennye-media-v-messendzherah-chemu-mozhno-pouchitsya-u-kitaya/
8. Ли И. Мы-медиа меняют человеческую жизнь. *Коммуникации в эпоху цифровых изменений*: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.Д. Кривоносова. Париж – Москва, 2020: 116 – 119.

References

1. 年 中国自媒体行业研究报告, 2019. *Otchet ob issledovanii industrii «my-media» v Kitae v 2019 godu.* Available at: http://pg.jrj.com.cn/acc/Res/CN_RES/INDUS/2020/10/26/a8b44797-839d-4db5-ba03-7ebdf4507e69.pdf
2. 年中国自媒体营销行业发展现状分析. 前瞻产业研究院, 2020. *Analiz sostoyaniya razvitiya industrii marketinga «my-media» v Kitae v 2020 godu.* Institut perspektivnyh otraslevyh issledovanij, 2020. Available at: https://bg.qianzhan.com/trends/detail/506/200915-6b83c10f.html
3. 袁国宝，谢利明. 网红经济. 北京：企业管理出版社，2016 年. Yuan' G., Se L. *`Ekonomika internet-znamenitosti*. Pekin: Pressa upravleniya predpriyatiem, 2016.
4. 喻国民. 全民 *DIY: 第三代网络盈利模式. 新闻与传播*, 2006. Yuj G. Vsenarodnyj DIY: Model' setevoj pribyli tret'ego pokoleniya. *Zhurnalistika i kommunikaciya*. Pekin, 2006.
5. Lapuk M. *Media v Kitae i Koree: chego ozhidat' piarschiku*, 2019. Available at: https://vc.ru/vinci/57510-media-v-kitae-i-koree-chego-ozhidat-piarshchiku
6. Dejl P., `Endryu N. My-Media: Novejshie SMI menyayut global'noe obschestvo. *Journal USA*. 2006; T. 7, № 3.
7. Golicyna A.N. *Monetizaciya blogov i sovremennye media v messendzherah: chemu mozhno pouchit'sya u Kitaya*. Available at: https://incrussia.ru/understand/monetizatsiya-blogov-i-sovremennye-media-v-messendzherah-chemu-mozhno-pouchitsya-u-kitaya/
8. Li I. My-media menyayut chelovecheskuyu zhizn'. *Kommunikacii v `epohu cifrovyh izmenenij*: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej A.D. Krivonosova. Parizh – Moskva, 2020: 116 – 119.

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-613-615

Chen Kangyu, *postgraduate, Shenzhen MSU-BIT University, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: hkoch24@outlook.com

FUNCTIONS OF REPETITION IN A.P. CHEKHOV'S DRAMATURGY. The article considers a problem of repetition as one of the specifics of text construction in dramas, written by A. P. Chekhov, reveals peculiarities of the use of repetition of themes both within a single play, and between all dramatic works of the playwright. Considerable attention is paid to the vaudevilles "The Bear" and "The Proposal", then to Chekhov's large plays ("Ivanov", "Lyeshiy", "The Seagull", "Uncle Vania", "Three Sisters" and "The Cherry Orchard"). The main content of this article is the analysis of speech repetition, repetition of behavior, as well as plot repetition. The article reveals intertextuality in the dramaturgy of A. P. Chekhov. The author concludes that the artistic world in the dramaturgy of A. P. Chekhov is depicted as a single world with eternal repetition, generating a special rhythm of life, and in this rhythm with eternal return is felt objective comic of life.

Key words: **A.P. Chekhov, dramaturgy, repetition, eternal return, comic, intertextuality.**

Чэнь Канюй, *аспирант,* *Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: hkoch24@outlook.com*

ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА

В статье рассматривается проблема повторов как одна из специфик построения текста в драматургии А.П. Чехова, выявляются особенности использования повторов как внутри отдельной пьесы, так и между всеми драматическими произведениями автора. Значительное внимание уделяется водевилям «Медведь» и «Предложение», большим пьесам Чехова («Иванов», «Леший», «Чайка», «Дядя Ваня», «Три сестры», «Вишневый сад»). Основное содержа-

ние исследования составляет анализ речевого повтора, поведения, а также сюжетного повтора. В статье раскрывается интертекстуальность в драматургии А.П. Чехова. Автор приходит к выводу, что художественный мир в драматургии А.П. Чехова изображено как единое пространство с вечным повторениями, рождающими особый ритм жизни, в котором ощущается объективное комическое жизни.

Ключевые слова: **А.П. Чехов, драматургия, повтор, повторение, вечное возвращение, комическое, интертекстуальность.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Повтор как один из художественных приемов занимает особое место в литературном творчестве. В.Е. Хализев в книге «Теория литературы» пишет: «Без повторов и их подобий («полуповторы», вариации, дополняющие напоминания об уже сказанном) словесное искусство нельзя представить. Эта группа композиционных приёмов служит выделению и акцентированию наиболее важных, особенно значимых моментов и звеньев предметно-речевой ткани произведения» [1, с. 263].

Общепринято, что повтор является одним из важнейших элементов в произведениях Чехова. В чеховских прозаических произведениях через повторения реплик и ситуаций иронично раскрывается беспринципность персонажа, его незыблемое убеждение в превосходстве «генеральского» над «прочим» (Очумелов в рассказе «Хамелеон»), и, наоборот, чинопочитание и подобострастие низших к высшим (Червяков в «Смерти чиновника»); выявляется и деградация души персонажа под воздействием пошлости окружающей его жизни (Старцев в рассказе «Ионыч»). Кроме того, через повторения ситуаций и выбор персонажей в этих ситуациях характеризуется способность героев удерживать свою веру в жизни и любви (Оленька в рассказе «Душечка»).

Повторение одних и тех же слов, повторы поведения, переклички подобных ситуаций, в которых герои сталкиваются с одной и той же проблемой, – все это составляет композиционную специфику произведений Чехова, «без этих перекличек, повторов, лейтмотивов рассказов Чехова, кажется, не был бы “чеховским”» [2, с. 424].

Прием повторов используется Чеховым не только в рассказах, но и пьесах, прежде всего в его водевилях. Например, в произведении «Медведь» повтор играет значительную роль в изображениях характеристик персонажей.

В четвертой картине пьесы, когда Попова отказывается заплатить Смирнову деньги, говоря, что сегодня нет свободных денег, она продолжает: «И у меня теперь такое настроение, что я совершенно не расположена заниматься денежными делами». [3, с. 299]. А в это время Смирнов повторяет предложение Поповой с иронией: «А у меня теперь такое настроение, что если я завтра не заплачу процентов, то должен буду вылететь в трубу вверх ногами» [3, с. 299]. Потом на этой же странице герой рассказывает о том, как он приходит к Поповой и ругается, повторяя слово «настроение»: «Наконец приезжаю сюда, за 70 верст от дому, надеюсь получить, а меня угощают «настроением»!» [3, с. 299]. Затем в пятой картине, жалуясь на неудачу при получении денег, оставшийся одним Смирнов говорит про себя: «Скажите пожалуйста! Настроение…» [3, с. 300], «Настроение там и всякие фокусы…» [3, с. 300], «<…> у этой – настроение. Ни одна каналья не платит!» [3, с. 300]. И в седьмой картине: «А тут еще этот траурный шлейф с настроением…» [3, с. 301].

Речевое повторение, очевидно представляет собой сознательное подражание Смирнова героине. В этих повторяющихся репликах изливается непонимание и недовольство героя, отражается его грубость и язвительность. А внезапное изменение отношения Смирнова в конце пьесы, резкий контраст и противоречие между характерами до и после того, как он влюбляется, – все эти комические эффекты создать нельзя без повторов реплик и поведения, укрепляющих грубость Смирнова и настраивающих читателя и зрителя на ироническое отношение к этому герою.

Комизм выражается в повторяющихся репликах Смирнова о женщине, характеризующих его гордость и высокомерие, и его переходе отношения от презрения к Поповой к любви: «Потому-то вот я никогда не любил и не люблю говорить с женщинами. Для меня легче сидеть на бочке с порохом, чем говорить с женщиной.» [3, с. 302]. «Три раза я стрелялся на дуэли из-за женщин, двенадцать женщин я бросил, девять бросили меня!» [3, с. 303]. «А что касается вот этой штуки (хлопает себя по лбу), то, извините за откровенность, воробей любому философу в юбке может дать десять очков вперед!» [3, с. 303], а в конце пьесы: «Настоящая женщина! Не кислятина, не размазня, а огонь, порох, ракета! Даже убивать жалко!» [3, с. 308].

Кроме того, в пьесе «Медведь» встречается и повторение реплик Поповой. Тоби – любимая лошадь ее мужа. Попова дважды велит Луке дать Тоби овес: «Прикажи дать ему сегодня лишнюю осьмушку овса» [3, с. 296]. «Лука, не забудь приказать, чтобы дали Тоби лишнюю осьмушку овса» [3, с. 301]. А пьеса внезапно заканчивается тем, что героиня говорит: «Сегодня Тоби вовсе не давали овса» [3, с. 310].

Через четыре месяца после написания пьесы «Медведь» Чехов создал второй водевиль – «Предложение»: Помещик Ломов приходит к помещику Чубукову, чтобы сделать предложение его дочери, но по ходу пьесы они почему-то попадают в круг ссор. Сначала Ломов и Наталья ссорятся по поводу того, чьи Воровьи Лужки, затем – чья собака лучше. Каждый раз перебранка обостряется после участия в ней Чубукова.

Повторяющиеся ссоры между героями из-за мелочных вещей становятся основой комического. В отличие от героев пьесы «Медведь», здесь никто не хочет препираться – цели трех персонажей не связаны с конфликтом. Ломов хочет сделать предложение своей любимой девушке; Наталья, узнав причину прихода Ломова, после первой ссоры просит отца сразу вернуть его («Мне? Предложение? Ах! (Падает в кресло и стонет.) Вернуть его! Вернуть! Ах! Вернуть!» [3, с. 323]); а помещик Чубуков как отец, конечно же, хочет, чтобы они женились («Давно желал. Это было моим всегдашним желанием» [3, с. 316].

А.А. Баталов и Н.В. Никашин в своей статье выделяют два типа повторения: «повторы-обновления, изменяющие, преображающие смысл слов и вещей» [4, с. 35] и «тавтологические повторы-возвращения (они тавтологичны, ведут по замкнутому кругу и возвращаются на круги своя)» [4, с. 35].

В «Медведе» встречаем первый тип повторения, который служит для внезапного разворота ситуаций, для раскрытия контраста характера персонажей, для того чтобы вызывать смех у читателя и зрителя через обманутое их ожидание и затем открытие противоположного факта.

А в водевиле «Предложение» – второй тип повтора. Чьи Воровьи Лужки, чья собака лучше, хороший ли Ломов охотник – все эти мелочи составляют настоящую, обыденную жизнь героев. Люди, рассказывающие о них, живущие ими, находятся в этом замкнутом вечном круге.

Попытки использования приема повторения в водевилях раскрывают нам то, что образ жизни для Чехова – это жизнь с неизбежными повторениями мгновений, с повторами наших слов и поведения в каждом событии.

Соотнесенность между фрагментами единого текста, согласно В.Б. Катаеву, может быть «осмыслена как проблема внутренней организации единого художественного пространства» [5, с. 161].

Ученый Л.Е. Кройчик в своей работе о поэтике комического в произведениях характеризует повторение в творчестве Чехова как «автоматизм», рождающий ритм жизни, он полагает, что «этот автоматизм рождает особый ритм – с неизбежными повторами, с движением по кругу: то, что было вчера, будет сегодня, повторится завтра» [6, с. 67].

Идея повторения у Чехова имеет сходство с идей «Вечного возвращения» Фридриха Ницше. Ницше в своей работе пишет, «что все возвращается, это есть крайняя степень приближения мира становления к миру бытия – вершина созерцания» [7, с. 343].

По Хайдеггеру, который делает интерпретации об идее «Вечного возвращения» в своей лекции о Ницше, размышление о «Вечном возвращении» начинается из «мгновения». Мгновение, согласно Хайдеггеру, повторяется бесконечное количество раз: «Мгновение для Ницше проходит и вечно возвращается, т.е. является вечным становлением. Прошлое и будущее могут следовать друг за другом или могут сталкиваться в мгновении – для того, кто в нем пребывает» [8, с. 98].

Повтор мгновения бесконечное количество раз и возвращение человека к тому, что он испытывал в прошлом, Чехов рассматривает как одну из основ комического в жизни. Эта идея проявляется сначала в его водевилях, затем получает развитие в последующих больших пьесах.

Например, во всех пьесах в одном же месте есть герои, возвращающиеся сюда из какого-то большого города, и герои, которые мечтают отправиться отсюда в какое-то место назначения. В «Чайке» Аркадина и Тригорин уезжают в Москву, за ними затем едет Нина, а в четвертном действии все они возвращаются; в пьесе «Дядя Ваня» приходят и уходят профессор Серебряков с женой Еленой Андреевной; в «Трех сестрах» к Прозоровым приходит подполковник Вершинин из Москвы, куда сестры все время мечтают уехать, но, в конце концов, это им не удается; в комедии «Вишневый сад» в усадьбу возвращаются Любовь Андреевна и ее дочь Аня, а после продажи имения покидают этот дом почти все, одни из них уезжают в Париж, в другие – в новую жизнь, а третьи – куда-то хотят.

В чеховских пьесах повторяются не только те места, откуда герои возвращаются и куда они желают уехать, не только мотив отъезда и прибытия в географическом, пространственном значении, но и во временном значении, то есть герои, живя в настоящем, часто вспоминают о прошлом и разговаривают, философствуют о будущем. А то будущее, о котором они мечтают, не другое новое существование, а именно повторение, возвращение прошлого. Даже когда они жалуются на прошедшее время, в котором жили, они, на самом деле иногда желают, чтобы оно восстанавливалось как будущее. Согласно Барабашу Н.А., «отъезд, прибытие, тема прошлого и сплетение с настоящим, сама главенствующая тема возвращения – одно из условий вообще существования сюжета и развития действия» [9, с. 156].

Тема сплетения прошлого, настоящего и будущего часто встречается в пьесах «Три сестры» и «Вишневый сад». Обе пьесы написаны на рубежах либо

изменения веков, либо исторического события: драма «Три сестры» написана в 1900 г. – на рубеже 19 и 20 веков, а комедия «Вишневый сад» – накануне Первой русской революции (1905 – 1907 гг.), в 1903 г.

В «Трех сестрах» желание повторения прошлых времен, прежде всего, отражается в повторении географического названия прошлой жизни – Москва. Москва здесь не только реальный город, но и идеальный, символический. Сестры хотят не только обозначить этот город, «а оживить целый мир воспоминаний, который он в них возбуждает» [10, с. 136].

В драме прошлое и будущее сталкиваются в пространстве, где сестры находятся, и во времени, когда они живут. А в этом столкновении решается, каким будет будущее. В будущем повторяются не конкретные события, происходящие в настоящем, а настроение, желание, надежда и неизбежное отчаяние.

А в «Вишневом саде», изображая персонажей двух социальных слоев, драматург не намерен писать о конкретном конфликте конкретных слоев, а о столкновении идей людей, живущих в прошлом и в будущем.

Кроме пространственного и временного повторений, в пьесах Чехова повторяется и тема того, что герои часто желают жить чужой жизнью, повторяют путь жизни других персонажей.

Нина мечтает стать артисткой, перед ней стоит Аркадина, давно известная артистка, Треплев повторяет путь Тригорина, только он никак не достиг такого успеха, как Тригорин; Войницкий двадцать пять лет работал для профессора и признается в разговоре с Астровым, что завидует Серебрякову, а зависть рождается именно потому, что Войницкий желает достичь такого же успеха, как профессор. В «Трех сестрах» желание испытывать на себе чужие жизни еще очевиднее: Вершинин, приехавший из Москвы, увлекается широкой, богатой рекой, здоровым, славянским климатом, скромными березами – всем, что сестрам надоедает, а сестры, наоборот, мечтают уехать в Москву, где Вершинину становится «одиноко душе» [11, с. 128]. А каждая из сестер тоже мечтает о том, что у другого уже есть: Ольга – о браке, о том, что она «бы любила мужа» [11, с. 122], а Маше, бывшей замужем за учителем Кулыгиным, которого она когда-то считала умным и интересным, открывается, что жизнь «невыносимая» [11, с. 134]; Ирина же мечтает о труде, который давно надоел Ольге: «А я постарела, похудела сильно, оттого, должно быть, что сержусь в гимназии на девочек» [11, с. 120]. В «Вишневом саде» часто встречаются такие случаи, когда в таких второстепенных персонажах, как Дуняша, Яша, Епиходов, Фирс, отражаются, повторяются и усиливаются те недостатки и желания, которыми обладают главные герои (Раневская, Гаев, Лопахин, Трофимов).

Наконец, в чеховских драматических произведениях особенно изысканно и сложно выстроены повторения мотива смерти.

Уже в «Иванове» производит выстрел в себя главный герой Иванов; в «Чайке» Треплев совершает две попытки самоубийства, а во второй раз герой удачно кончает с собой; никто не убит Войницким, но в пьесе «Леший», которая считается ранней версией «Дяди Вани», Егор Петрович пускает себе пулю в лоб; в конце драмы на дуэли убит Тузенбах, кроме того, первоначально Чехов задумывается о сюжетном повороте в третьем акте – о попытке самоубийства или самоубийстве Маши; а комедия «Вишневый сад» именно заканчивается смертью забытого в доме Фирса.

Изо всех вышеуказанных случаев смерти только самоубийство Иванова показано драматично, а самоубийства Треплева, Егора Петровича происходят за сценой, смерть Тузенбаха выступает как фон в четвертом действии, а внезапный выход забытого Фирса на сцену в конце «Вишневого сада» и его смерть прежде всего дает читателю ощущение не трагичного, а смешного.

Трагическое событие персонажей для Чехова выступает как звено цепи потока жизни, оно «подается подчеркнуто буднично, в нейтрально-спокойной интонации» [12, с. 220].

Смерть персонажей у Чехова – результат серий поведений, мышлений и столкновений героев с окружающими и с миром. Она сама бессмысленна и представляет собой одну из составляющих настоящей жизни. Поэтому трудно согласиться с Н.А. Барабаш, которая считает, что «смерть у Чехова выступает своего рода очищением и началом чего-то дальнейшего: осмысления новых событий, новых поворотов, новой, наконец, судьбы. Но это уже – мостик в будущее» [9, с. 158].

Согласно Т.Б. Зайцевой, исследующей экзистенциальную точку зрения Чехова на смерть, его мышление о смерти опирается в первую очередь на «художественное изображение жизни <…> текущей всеобщей природной жизни, в вечном потоке которой смерть единичного существа воспринимается как обыденное, почти незаметное, ничем не примечательное событие» [13, с. 281].

В чеховских пьесах повторяются упомянутые пространства, повторно проявляются желания персонажей возвращать бывшее время в будущее, слышится мечта героев жить другой жизнью, которая у других есть, и, наконец, умирают люди как в драме, в сценках, так и в комедиях.

Чеховская мысль вечного возвращения тесно связана с этой повторяемостью, которая появляется как внутритекстовой, так и интертекстуальной. Функция повторов и перекличек мотивов в пределах одной и той же пьесы, между одноактными и большими драмами и, наконец, между большими пьесами заключается в проявлении идеи о том, что в изображенном мире Чехова жизнь – бессмысленный круг случайных, но повторяющихся вещей и явлений мира. Драматург не собирается построить лабиринт для своих персонажей, а только мир с обыденными явлениями, в которых, однако, они теряют веру в жизнь и в будущее. В этом и заключается одна из специфик комического в драматургии Чехова – противоречие между людьми и объективным миром.

Библиографический список

1. Хализев В.Е. *Теория литературы.* Москва: Высшая школа, 2000.
2. Полоцкая Э.А. Антон Чехов. *Русская литература рубежа эпох (1890-е – начало 1920-х гг.)*. Москва, 2000.
3. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. Москва: Наука, 1974 – 1982; Т. 11.
4. Баталов А.А., Никашин Н.В. Повторы как доминантный принцип построения текста в малой прозе А.П. Чехова. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2012; № 4: 33 – 39.
5. Катаев В.Б. Пьесы Чехова как резонантное пространство. *Anton P. Cechov – der Dramatiker:* drittes internationals Cechov-Symposium. Badenweiler im Oktober. Miinchen – Berlin – Washington, D.C, 2012: 161 – 168.
6. Кройчик Л.Е. *Поэтика комического в произведениях А.П. Чехова.* Воронеж, 1986.
7. Ницше Ф. *Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей.* Москва, 2005.
8. Щербацкий А.В. Повторение Кьеркегора и вечное возвращение Ницше точки соприкосновения и различия. *Начало: журнал института богословия и философии.* 2013; Т. 27: 94 – 99.
9. Барабаш Н.А. Чеховские провокации как предощущение постмодерна. *Ярославский педагогический вестник.* 2019; № 1 (106): 154 – 159.
10. Хайнади З. Текст-контекст-подтекст. «Три сестры» А.П. Чехова. *Русская литература.* Москва, 2015: 132 – 146.
11. Чехов А.П. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1978.
12. Чудаков А.П. *Поэтика Чехова.* Москва: Наука, 1971.
13. Зайцева Т.Б. Экзистенциалистская точка зрения А.П. Чехова на феномен смерти. *Проблемы истории, филологии, культуры.* 2008; № 19: 271 – 282.

References

1. Halizev V.E. *Teoriya literatury.* Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
2. Polockaya `E.A. Anton Chehov. *Russkaya literatura rubezha `epoh (1890-e – nachalo 1920-h gg.)*. Moskva, 2000.
3. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1982; T. 11.
4. Batalov A.A., Nikashin N.V. Povtory kak dominantnyj princip postroeniya teksta v maloj proze A.P. Chehova. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2012; № 4: 33 – 39.
5. Kataev V.B. P'esy Chehova kak rezonantnoe prostranstvo. *Anton R. Cechov – der Dramatiker:* drittes internationals Cechov-Symposium. Badenweiler im Oktober. Miinchen – Berlin – Washington, D.C, 2012: 161 – 168.
6. Krojchik L.E. *Po`etika komicheskogo v proizvedeniyah A.P. Chehova.* Voronezh, 1986.
7. Nicshe F. *Volya k vlasti. Opyt pereocenki vseh cennostej.* Moskva, 2005.
8. Scherbackij A.V. Povtorenie K'erkegora i vechnoe vozvraschenie Nicshe tochki soprikosnoveniya i razlichiya. *Nachalo: zhurnal instituta bogosloviya i filosofii.* 2013; T. 27: 94 – 99.
9. Barabash N.A. Chehovskie provokacii kak predoschuschenie postmoderna. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 1 (106): 154 – 159.
10. Hajnadi Z. Tekst-kontekst-podtekst. «Tri sestry» A.P. Chehova. *Russkaya literatura.* Moskva, 2015: 132 – 146.
11. Chehov A.P. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1978.
12. Chudakov A.P. *Po`etika Chehova.* Moskva: Nauka, 1971.
13. Zajceva T.B. `Ekzistencialistskaya tochka zreniya A.P. Chehova na fenomen smerti. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* 2008; № 19: 271 – 282.

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 811.11'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-616-617

Kokova A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnevd@mail.ru*

FORMATION OF GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE IN DIACHRONICAL ASPECT. The cultural diversity of publicistic discourse resulted from cross-cultural communication between western European literary traditions and intra-linguistic interaction during centuries. In this paper issues of the formation of the system of stylistic features in the German publicistic style are considered. The researcher studies sources and reasons of linguistic and stylistic diversity in German publicistic discourse under diachronical point of view. It is ascertained that the main reasons of diversity are caused by culturological, sociolinguistical and systematic linguistical aspects. Language changes and formation of stylistic norms led to developing of highly differentiated and good regulated communicative-functional form of German. The scientific methods are comminicativ-discoursive text analyses and research of language semantics. The material of the research is texts of the German media (magazines and newspapers), the works of Russian and foreign scientists on the history of the German language and style.

Key words: **linguistic diversity, stylistic system, cross-cultural contacts, text linguistic, rhetorics, terminology, leading article.**

А.В. Кокова*, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: alnevd@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассмотрены истоки и причины многоаспектности НПД в диахроническом процессе его становления и развития. Материалом для исследования послужили тексты немецких журналов и газет XIX – XXI столетий. Установлено, что источниками лингвистической многоаспектности НПД в процессе его становления являются культурологические аспекты, обусловленные процессами межкультурной коммуникации; социолингвистические аспекты, охватывающие специфику коммуникации в разных социальных слоях немецкого общества; собственно лингвистические причины, обусловленные внутрисистемными языковыми изменениями в соответствии с функциональной спецификой рассматриваемого дискурса. Доказано, что функционирование языка в данной коммуникативной сфере высокодифференцировано и отрегулировано посредством социолингвистических и стилевых норм.

Ключевые слова: **лингвистическая многоаспектность, стилистическая система, межкультурные контакты, лингвистика текста, риторика, терминология, передовая статья.**

В современной лингвистике актуальны направления, связанные с исследованием коммуникативно-дискурсивных аспектов функционирования языковой системы. Целью настоящего исследования является установление источников и причин многоаспектности немецкого публицистического дискурса (НПД) в динамическом аспекте его формирования и становления (XIX – XXI столетия). Новизна работы обусловлена тем, что впервые при исследовании становления НПД выделяются лингвистически значимые аспекты его формирования, которые привели к становлению дифференциальной системы дискурсивных и лингвостилистических норм на уровне текста, лексики и грамматики.

Формирование немецкого публицистического дискурса в XIX – XXI столетиях наглядно демонстрирует процессы социокультурной и профессиональной дифференциации немецкого языка.

На уровне лингвокультурологии отчетливо прослеживаются взаимосвязи и взаимовлияния между формирующимся НПД, с одной стороны, а также англо-саксонской и французской политической публицистикой (XVIII – XIX столетия), с другой. При этом политические статьи впервые становятся действенным средством политической борьбы.

На уровне основных коммуникативных категорий в немецкой публицистике впервые выдвигается гендерный аспект (появление выдающихся женщин-журналистов в редакциях крупных газет, к примеру, Р. Люксембург и К. Цеткин).

Вслед за англо-саксонской и французской публицистикой основным типом текста в формирующемся НПД становится передовая статья (ПС) политического содержания. Согласно европейской письменной традиции тексты с функцией убеждения на протяжении средневековья и нового времени (до середины XIX столетия) создавались на основе предписаний классической риторики и следовали требованиям различных риторических техник. Тонкий и точный понятийный аппарат теории классической риторики, разнообразие моделей и приемов производства речи, следование многовековым традициям обусловили широту применения методов риторики в разных сферах языкового творчества [1, с. 78; 2, с. 11; 3, с. 101].

Искусство убеждения, или техника воздействия на реципиента, содержала, как правило, пять типов операций, из которых для формирующегося ПД особую важность представляют содержание речи (инвенцио), композиционные принципы (диспозицио) и способ изложения (элокуцио), т.е. выбор языковой формы для убеждения и доказательства.

Для композиции публицистических статей характерны последовательность фрагментов текста, относящихся либо к сфере рационального, либо к области эмоционального. Так, вступление (exordium) было призвано апеллировать к чувствам реципиента, как и заключительная часть статьи (epilog). Центральные фрагменты – убеждение (confirmatio) и изложение фактов (tarratio) воздействовали на разум человека, т.е. обладали рационально-деловой направленностью [4, с. 52].

Общими чертами публицистических статей разных направлений 19 столетия являются следующие:

– функция текста представляла собой апеллирование и убеждение реципиента;

– характер убеждения (т.е. доказательства и аргументация) был ограничен рамками практической, упрощенной аргументации (тезис – аргументы – правило логического вывода (силлогизм)). Последнее объяснялось невозможностью доведения аргументации в сфере политики до ее логического, концептуального завершения, как в научном исследовании [5, с. 12; 6, с. 128].

Публицистический дискурс XIX столетия служил цели популяризации иноязычных заимствований, что, с одной стороны, отражало культурные и социальные потребности общества, а с другой – показывало высокий уровень его интернационализации (Langen 1957, с. 1150). Тематика иностранных заимствований в XIX столетии относится к следующим областям:

а) идеология, политика, экономика;

б) техника и промышленность;

в) языки частных наук;

г) этикет аристократических слоев общества.

Для речевого этикета аристократов в Германии начала 19 столетия характерно преобладание лексики французского происхождения. При этом наибольшая частотность характерна для следующих лексем:

– глаголов *arrangieren, affektieren, assimilieren, convenieren, brutalisieren, dispensieren, demoralisieren, dominieren, etablieren, frappieren, inspizieren, imponieren, personifizieren, qualifizieren, illustrieren, korrigieren, spekulieren, demonstrieren, variieren* и др.);

– существительных (*Annonse, Amusement, Brutalität, Bagatelle, Disposition, Disproportion, Essenz, Elastizität, Impuls, Komposition, Kollege, Nivea, Nuance, Sentimentalität, Sensation, Simplizität* и др);

– прилагательных (*brüsk, borniert, eminent, exaltiert, enorm, grandios, imposant, homogen, immens, intense, capital, intrigant, kolossal, konzentriert, konfus, monströs, momentan, nebulös, obskur, retrograde, sublime, solide, subtil, zivilisiert u др.)*

Лексический материал показывает, что речь идет о лексике, которая к началу 20-го столетия становится интернациональной и широко употребительной в других европейских языках.

К середине XIX столетия поток англоязычных заимствований в языке немецких газет и журналов значительно увеличивается. В конце столетия англицизмы становятся доминирующими среди лексических заимствований из других языков.

Высокая частотность иноязычной лексики в немецкой публицистике XIX столетия явилась причиной резкой критики со стороны немецких пуристов. К известным представителям разных пуристических течений в XIX столетии принадлежат Й. Бруггер, Х. Вольке, Х.Дунгер, Й. Кампе, Х. Ригель, Г. Фихте и др.

Многие мастера слова, теоретики языкознания и классики немецкой филологии придерживались рационалистической позиции по отношению к иностранным заимствованиям (Й.В. Гете, Ф. Шиллер, Ф. Кюрнбергер, Я. и В. Гримм и др.), считая возможной при определенных условиях их интеграцию в систему немецкой лексики в случае органичности ее восприятия и способности к ассимиляции.

Осознание неизбежности процесса лексических заимствований во второй половине XIX века снижает накал борьбы между пуристами и «интернационалистами», теоретики пуризма распределяются между полюсами умеренного направления и более радикальных течений.

На протяжении всего XIX века иноязычные заимствования (прежде всего из французского языка) служили процессами специализации и становления политической терминологии в немецком языке. При этом ежедневная пресса играла

решающую роль в популяризации и формировании терминологического пласта вокабуляра из указанной области. Так, в период борьбы против Наполеоновского нашествия и политического движения за политическое единство страны большое распространение имеет лексема *Nation,* заимствованная из французского языка. Она органично входит в систему словообразования ср.: *Nationalstaat* (RM, 1814) 'национальное государство'; *Nationaleinheit* (RM, 1813) 'национальное единство', *nationale Sache* (RM, 1814) 'национальное дело'.

В революционную эпоху 1848 г. в Германии ряд новых терминов приобретает лозунговый характер. К ним относятся, прежде всего, лексемы *Revolution, Demonstration, Souveranität, Staat, Konstitution, Parlament*. Большинство из вышеназванных терминов являются заимствованиями из французского языка. Термин *Revolution* восходит к латинскому *слову revolution,* т.е. переворот, восстание. Его синонимами в немецком языке являются лексемы *Umsturz, Erhebung, Volkserhebung*. В то же время *Revolution* становится в немецкой политической терминологии наиболее однозначной и специализированной единицей, образуя многочисленные производные: *Revolutionsprozess, revolutionär, contrerevolutionär ("Die Zeitereignisse in unserem Stsaat zeigen contrerevolutionäre Influenzen")* (NRZ, 3.05.1849). 'Динамика событий в нашем государстве обнаруживает контрреволюционные воздействия'.

Термин *Demonstration*, восходящий к французской лексеме *demonstration* (доказывать, указывать), как и другие заимствованные политические термины, хорошо интегрируется в словообразовательную систему немецкого языка, образуя многочисленные производные, к примеру, *Demonstrant, demonstrieren, demonstrative, vordemonstrieren u m.д.: "Die erwarteten Demonstrationen werden augenscheinlich an die 10 Tausend Demonstranten sammeln"* (KÖZ, 5.07.1848). 'Ожидаемые демонстрации соберут, очевидно, до десяти тысяч демонстрантов'.

В публицистике XX – XXI столетий в одном коммуникативном целом сливаются разностихийные стилевые элементы, репрезентирующие всю палитру стилевой окраски – от патетической, возвышенной до сниженной. В публицистике подобный синтез приобретает новое качество и воспринимается как гармонично согласованный в рамках соответствующего дискурса. Отдельные иностранные заимствования в XX – XXI столетиях приобретают в публицистическом дискурсе коллоквиальную окраску. Речь идет, прежде всего, об англицизмах, которые хорошо интегрируются в словообразовательную и грамматическую систему немецкого языка.

Так, в тексте о неудачных попытках молодого певца Родригеса утвердиться в мире шоу-бизнеса употребляется глагол *"hop"* (англ. "хлопнуться", „упасть с шумом"): *„Doch die Alben hoppten, die Plattenfirma liess ihn fallen, und Rodriges ... gab die Popstar-Träume auf"* („Spiegel", 2012, № 52, с. 131). 'Но альбомы потерпели провал, фирма пластинок отклонила его, и Родригес отказался от карьеры поп-звезды'.

В современной немецкой публицистике весьма употребительны широко распространённые, хорошо известные англоязычные лексемы типа *click, insider, high tech, message, manager, shop, sense* и др., нередко приобретающие коллоквиальную окраску:

"Auf „Mein Paket. De" shoppen Sie wie im Kaufhaus" („Spiegel", 2012, № 52, с. 155); 'На сайте "Mein Paket.de" вы совершаете покупку, как в магазине'.

„Jetzt testen und 10% Rabatt sichern" („Spiegel", 2012, № 52, с. 154). 'Протестируйте и сохраните скидку в 10%'.

"Entgegen gängigen Klischees ist Computer-Kriminalität zumeist Insider-Kriminalität" (BO, с. 142 – 143). 'Вопреки распространенным клише компьютерная преступность – это инсайдерская преступность'. *"Obwohl das Angebot an Hightech-Konferenzen in den vergangenen Jahren immer weiter angewachsen ist, wollen moderne Manager auf Treffen vor Ort nicht verzichten"* (BO, с. 143). 'Хотя предложения проводить онлайн-конференции увеличиваются, современные менеджеры не хотят отказываться от личных встреч на конференциях'.

В современных текстах публицистики нередко одновременное употребление разных средств разговорной речи; это создает повышенный эффект экспрессии и динамики. Так, в тексте о восходящей рок-звезде Азалеа употребляются устойчивые авторские метафоры *("Pferdeschschwanz peitschen"* – 'прическа в виде конского хвоста', *"Musik pumpen",* '«накачивать» музыкой' англицизмы "bounce" – энергично прыгать, скакать): *"Iggy Azalea ... pumpt ihr DJ geschmeidig melodiosen Westcoast-G-Funk, ... bevor die neue Rap-Hoffnung aus Atlanta bouncend den langen blonden Pferdeschwanz ins eng gedrängte Publikum peitschen darf"* ("Spiegel", 2012, № 53, с. 134); 'Игги Азалеа «накачивает» мелодичной «западной» музыкой своего диджея, а затем звезда рэпа из Атланты энергично прыгает и потрясает своим светлым «конским» хвостом'.

Отдельные иноязычные заимствования с коллоквиальной окраской употребляются в современных немецких СМИ с целью создания юмористического эффекта и атмосферы непринужденности. Сказанное касается, к примеру, распространенной в сфере шоу-бизнеса и мира современного искусства лексемы Tantieme (*frz.*: «авторские гонорары»): *"Tantiemen aus dem afrikanischen Staat bekam er allerdings nie. ... Und die Tantiemen aus dem Verkauf des Soundtracks, einer Art Best-of-Album, gehen diesmal an ihn"* [„Spiegel", 2012, № 52, с. 131]; 'Правда, он не получал гонораров из африканского государства'; 'Теперь гонорары от продажи саундтрэка лучшего альбома поступают на его счет'.

На уровне системы языка и стиля происходит становление норм и стандартов НПД. Развиваясь в тесном взаимодействии с другими разновидностями письменной речи (официально-деловой, научной и художественной), НПД вырабатывает определенную специализацию, стандартизацию и принципы формирования текстов (аргументативность, экспликативность, фикциональность, нарративность и др.).

Итак, расширение границ возможного использования языковых и стилистических средств от изысканно-рафинированных до стилистически сниженных свидетельствует о более широком диапазоне действия стилевого принципа уместности в современных немецких СМИ. Принцип ясности изложения в соответствии с общей тенденцией к демократизации языка публицистики действует благодаря следующим языковым механизмам: употреблению общедоступной лексики, упрощению синтаксиса, предпочтению стилевой черты «лаконизм», обозримости членения текста, однозначности формулировок. Но отмечается и одновременное влияние противоположных тенденций в направлении интеллектуализации языка публицистики. Сказанное касается употребления осложненных синтаксических структур, использования предложений большого объема, нагромождения в предложениях номинативных блоков, высокой степени теоретизации и абстрактности изложения: *"Nachdem die Planungen des Baukonzerns Hochtief und die der Schweizer Architekten Herzog &de Meuron zuletzt weitgehend aneinander vorbeiliefen, müssen sie nun erst einmal synchronisiert werden, und als Konsequenz daraus wird die Eröffnung wohl auf 2018 verschoben werden müssen, was jedoch noch nicht festgelegt worden ist'* ("Spiegel", 2012, № 54, с. 16). 'После того, как планы строительного концерна Хохтиеф и швейцарских архитекторов фирмы «Герцог и де Мойрон» не были согласованы, их необходимо вначале синхронизировать; а следствием является перенос открытия (комплекса) на 2018, но последнее еще окончательно не утверждено'.

Проведенное исследование свидетельствует о значительном интегративном потенциале НПД в историческом процессе его становления. В результате исследования установлено, что источниками лингвистической многоаспектности НПД являются, прежде всего, культурологические и социолингвистические причины, а также собственно лингвистические основания, обусловленные внутрисистемными языковыми изменениями.

Список источников и принятых сокращений

BO – Buscha A. Oberstufenbuch „Deutsch als Fremdsprache".Leipzig: Schubert, 2000.

KÖZ – „Kölnische Zeitung"

NRZ – "Neue Rheinische Zeitung"

RM – „Rheinischer Merkur"

Библиографический список

1. Бабенко Н.С. Риторическая традиция и ее роль в культуре и языке Германии XVI в. *Литературный язык и культурная традиция*. Москва, 1994: 78 – 91.
2. Аверинцев С.С. Два рождения европейского рационализма. *Вопросы философии*. 1989; № 1: 56 – 57.
3. Гаспаров М.Л. *Избранные труды*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
4. Barthes R. Die alte Rhetorik. *Kopperschmidt J. Rhetorik*. München, 1990: 35 – 90.
5. Кокова А.В. Критерии текстуальности в лингвистической теории текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. Сургут, 2012; № 5 (20): 11 – 15. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18267455
6. Кокова А.В. Формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ Германии XIX столетия: лингвокультурологический аспект. *Science for Education Today*. 2019; Т. 9, № 6: 121 – 135. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586637

References

1. Babenko N.S. Ritoricheskaya tradiciya i ee rol' v kul'ture i yazyke Germanii XVI v. *Literaturnyj yazyk i kul'turnaya tradiciya*. Moskva, 1994: 78 – 91.
2. Averincev S.S. Dva rozhdeniya evropejskogo racionalizma. *Voprosy filosofii*. 1989; № 1: 56 – 57.
3. Gasparov M.L. *Izbrannye trudy*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
4. Barthes R. Die alte Rhetorik. *Kopperschmidt J. Rhetorik*. München, 1990: 35 – 90.
5. Kokova A.V. Kriterii tekstual'nosti v lingvisticheskoj teorii teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Surgut, 2012; № 5 (20): 11 – 15. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18267455
6. Kokova A.V. Formirovanie obraza prosveschennogo grazhdanina strany cherez SMI Germanii XIX stoletiya: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Science for Education Today*. 2019; T. 9, № 6: 121 – 135. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586637

Статья поступила в редакцию 26.05.21

УДК 811.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-618-619

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*
Ispagieva S.I., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sidaispa24@mail.ru*

"VIEW" AS A COMPONENT OF NON-VERBAL COMMUNICATION (ON THE MATERIAL OF IDIOMS IN AVAR AND ARABIC). The article is a study of phraseological units with the component "view" of the Avar and Arabic languages used as components of nonverbal communication, identifies general and specific features of the reflection of ethno-cultural features of nonverbal communication in unrelated languages, attempts to identify the range of meanings and ethno-cultural meanings of idioms that express view. According to psychologists, in order to establish visual contact, a direct look is most suitable. In communication between people, this view indicates a polite attitude and interest in the interlocutor, mainly if the face is directed towards the speaker (listener). If the views directed to each other are approximately at the same height, it means that they communicate on the same wave and they consider themselves equal participants in communication. A direct gaze means, in many languages, a threat, a warning, or a challenge. The authors conclude that the analysis of the Avar and Arabic languages with the component "view" allows to conclude that view is not only an explicit means of expressing a person's psychoemotional state, but can also be a signal of agreement or disagreement, confidence or uncertainty, etc. Despite the fact that the Avar and Arabic languages both genetically and typologically belong to different language families and types, and native speakers – to different ethnocultural groups, the basic emotions in these languages are often expressed by equivalent idioms, indicating a similar facial expression of a person. The specific features of the studied idioms are related not only to the internal form of these units, but also to the cultural differences of these peoples, as well as to the peculiarities of the perception of the world by native speakers of these languages.

Key words: **nonverbal means of communication, phraseological unit, ethnoculture, intercultural communication, facial expressions, emotions.**

С.Н. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*
С.И. Испагиева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: sidaispa24@mail.ru*

ВЗГЛЯД КАК КОМПОНЕНТ НЕВЕРБАЛЬНОГО СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена исследованию фразеологических единиц с компонентом «взгляд» в аварском и арабском языках, используемых как элементы невербальной коммуникации, выявляются общие и специфические особенности отражения этнокультурных особенностей невербальной коммуникации в неродственных языках, делается попытка выявить спектр значений и этнокультурных смыслов ФЕ, выражающих взгляд. По мнению психологов, для того, чтобы наладить визуальный контакт, больше всего подходит прямой взгляд. В общении между людьми такой взгляд говорит о вежливом отношении и заинтересованности к собеседнику, преимущественно, если лицо направлено в сторону говорящего (слушающего). Если взгляды, направленные друг на друга, находятся примерно на одинаковой высоте, то это означает, что у них общение идет на одной волне, и они себя считают равноправными участниками коммуникации. Прямой пристальный взгляд означает во многих языках угрозу, предупреждение или вызов. Авторы делают вывод о том, что проведенный анализ ФЕ аварского и арабского языков с компонентом «глаз», позволяет сделать вывод о том, что взгляд является не только эксплицитным средством проявления психоэмоционального состояния человека, но и может быть сигналом согласия или несогласия, уверенности или неуверенности и т.д. Несмотря на то, что аварский и арабский языки и генетически, и типологически относятся к разным языковым семьям и типам, а носители языков – к разным этнокультурным группам, базовые эмоции в данных языках часто выражаются эквивалентными ФЕ, указывающими на сходную мимику человека. Специфические особенности исследуемых ФЕ связаны не только с внутренней формой данных единиц, но и с культурными различиями данных народов, а также с особенностями восприятия мира носителями данных языков.

Ключевые слова: **невербальные средства общения, фразеологическая единица, этнокультура, межкультурная коммуникация, мимика, эмоции.**

Активные процессы глобализации, происходящие сегодня в мировом пространстве, предъявляют другие требования к знанию иностранных языков. Сегодня не только важно его использование в функции сообщения, но и значима его функциональная сторона: «…сейчас иностранный язык требуется исключительно функционально для использования его в разных сферах жизни общества в качестве реального средства общения с людьми из других стран [1, с. 101].

В процессе межкультурного диалога на разных этапах познания языка в качестве равноправных знаков коммуникации выступают невербальные средства общения, характер которых также определяется культурными традициями общества (различием религии, этических норм, нравственных установок, особенностями образа мысли).

Повышенное внимание к изучению неязыковых средств общения вызвано тем, что правильное владение невербальными аспектами коммуникации, наряду с языковыми средствами, даст возможность эффективно общаться с представителями иных культур [2, с. 559].

Знание системы невербальных знаков другой культуры очень важно при межкультурной коммуникации, так как они дают определенную информацию о человеке как представителе той или иной культуры. Наблюдаются две плоскости лексического значения при передаче жестов словами: плоскость глубинного значения и плоскость поверхностного значения.

Наиболее ярко мир носителей того или иного языка отражается в лексике, сохраняется и передается из поколения в поколение в устойчивых единицах языка – паремиях, фразеологизмах, благопожелания, формулах речи, народных преданиях и т.д. Язык – это символическое руководство к пониманию культуры того или иного народа [3, с. 56].

Целью данной статьи является исследование отражения этнокультурных особенностей невербального общения в ФЕ арабского и аварского языков.

О тесной связи языка и невербальных кодов в процессе общения свидетельствуют различные факты, например, когда человек произносит что-то, то он делает движение руками, глазами, подбородком и т.д. [4, с. 82].

Для эффективности начала коммуникации крайне необходима приветливая и добродушная **мимика**. В речи коммуникантов – носителей сопоставляемых языков чрезмерная мимика не приветствуется, и лицо без мимики тоже неприемлемо, потому как объем мимики должен быть в меру.

Считается, что важную роль в выражении лица играют **брови**. Если мимика лица говорящего включает движение бровей, то такое выражение говорит об искренности собеседника, однако если брови в разговоре неподвижны, а на лице есть улыбка, то это рассматривается как выражение неискренности. Сдвинутые брови говорят об отрицательных эмоциях: *кьунсрул рорхизаризе* (букв.: «поднять брови») – «удивиться»; *кьунсрул руклкlинаризе* (букв.: брови морщить) – «сдвинуть, морщить брови нахмуриться, показать недовольство»; قطب حاجبيه (букв.: «нахмурить брови») – «нахмуриться, нахмурить брови, насупиться».

В человеческом общении взгляд выполняет одну из важнейших коммуникативных функций, частота и длительность взгляда могут указывать на характер отношения к данному партнеру и к тому, что человек говорит [5, с. 73].

Материал сопоставляемых языков показывает, что соматизм глаз(-а) *берал* в аварском и عيـون – «глаза» в арабском активно участвует в образовании ФЕ, выражающих как эмотивные значения, так и нейтральные (предупреждение, призыв к какому-либо действию, согласие, солидарность и т.д.).

По мнению психологов, для того, чтобы наладить визуальный контакт, больше всего подходит прямой *взгляд*. В общении между людьми такой взгляд говорит о вежливом отношении и заинтересованности к собеседнику, преимущественно, если лицо направлено в сторону говорящего (слушающего). Если взгляды, направленные друг на друга, находятся примерно на одинаковой высоте, то это означает, что у них общение идет на одной волне, и они себя считают равноправными участниками коммуникации.

Прямой пристальный взгляд означает во многих языках угрозу, предупреждение или вызов.

Семантика ФЕ с компонентом **عيون** – «глаза» в арабском языке и выражаемые ими невербальные значения во многом совпадают со значениями соответствующих ФЕ аварского языка, но есть и отличия.

В аварском языке ФЕ *берал цоцазда речlчlизаризе* (букв.: «бросаться глазами друг на друга») – «скрестить взгляды, посмотреть друг другу в глаза злобно, бросить вызов»; *гlачlихун беральгун* (букв.: вылупиться о глазах) – «вытаращив глаза от гнева, страха. *Пачlихун беральги лъугьун, тlури щварал гьаби гlадин, рокьоса къватlире кlанцlун ана фашистал* (М. Мухlамадов, Лъукъарал кьураби). «Вытаращив глаза от гнева, фашисты, как бешеные собаки, выскочили из комнаты» (М. Магомедов).

Материал арабского языка также предполагает именно прямой взгляд при выражении отрицательных эмоций: رأراً بعينيه(букв.: «вращать глазами») – «быть в замешательстве, злиться на кого-н.»;يتوق من عينيه شررة (букв.: из его глаз стремятся искры) – «метать искры из глаз, смотреть сердито, гневаться, злиться»: رمق

بنظرات سيئة اليه (букв.: бросать на кого-л. плохие взгляды) – «злиться, бросать злобные взгляды на кого-л»; поразиться; في العيـــون بخلـــق (букв.: «таращить глаза на кого-л., что-л.») – «уставиться глазами (на кого-л., что-л.), смотреть с удивлением, изумлением на кого-л., что-л.

Семантика ФЕ аварского языка *бер тlаса босичlого балагьизе* (букв.: «смотреть, не отрывая глаз») – «глядеть в глаза» (пристально) отличается еще и тем, что имеет ярко выраженный гендерный характер, относится только к мужчинам. По кавказским традициям и по мусульманской религии женщина не должна смотреть в глаза мужчине: берал *гlодоре тlамизе* (букв.: «глаза вниз направить») – «опустить глаза». Такой взгляд демонстрирует скромность девушки. Ср. также и в арабском языке: بصـــر من غض (букв.: «опускать взгляд») – «опускать глаза, стеснять, смущаться, потупить взор от стыда». الطرق اســـتحياء عض (букв.: «кусать взор стыда») – «потупить взор от стыда».

Прямой, пристальный взгляд широко раскрытыми, иногда и выпученными глазами в сопоставляемых языках выражает удивление, изумление: *берал гlачlихинаризе* (букв.: «глаза вытаращить») – «таращить глаза, смотреть на кого-н. пристально, широко раскрыв глаза, удивиться, изумляться». Ср. в арабском: عينـــاه إتســـع (букв.: его глаза расширились) – «сделать большие глаза от удивления, изумления»; آخرهما علي عينيـــه فتـــح (букв.: открыть глаза на что-л., кого-л.) – «выпучить глаза (разг.), сделать большие / круглые глаза, широко раскрыть глаза, приходить в изумление.

Прямой взгляд может иметь и контактоустанавливающий характер. И в этом случае в культурах носителей арабского и аварского языков существует этикетный запрет на прямой взгляд младших по отношению к взрослым, учащегося по отношению к учителю, преподавателю и т.д.

Вместе с тем, прямой взгляд, брошенный суженными или прищуренными глазами, говорит о подозрительном отношении или недоверии к кому/чему-либо: *Берал къинкlизе* (букв.: подмигнуть глазом) – «прищурить глаза, смотреть с презрением, подозрительно посмотреть ка кого-н.»; *берал мекъи тlамизе* (букв.: глаза неправильно направить) – «смотреть недовольно; косо взглянуть на кого-л.»: *Гьей мекъ-мекъи бералги тlамун, жание ана* (Ф. Гlалиева «Ракьул гlерекъ гьороца унаро»). «Она посмотрела с недовольным выражением лица и зашла домой»; عينيه(букв.: «суживать глаза») – «щурить глаза, закрывать глаза веками, смотреть подозрительно»; غلق عيونه(букв.: «закрыть глаза») – «оставить без (должного) внимания, игнорировать, не желать знать».

Как было отмечено выше, о желании открытого и прямого разговора чаще всего говорит прямой взгляд широко открытых глаз в сторону другого коммуниканта. Такой взгляд свидетельствует об уверенности в себе, добропорядочности и прямом характере, наоборот, если человек смотрит косо, исподтишка, это говорит о недоверии, злости и т.д.: *гъоркьан бер речlчlизабизе* (букв.: «бросить глаз снизу») – «смотреть исподтишка, с недоверием»; эквивалентная единица функционирует и в арабском языке كسر له عينيه (букв.: искоса посмотреть на кого-л.) / رمقه شزرا (букв.: посмотреть на кого-л. искоса) – «косо посмотреть на кого-либо, кинуть на кого-либо косой взгляд, неодобрительно посмотреть на кого-л.». عينيـــه لـه كسـر (букв.: он разбил об него свой глаз) – «искоса посмотреть на кого-л., разгневаться на кого-л.»: خانه قـد صـــديقه أن أدرك عنـدما .البيـــت الـي عاد و .عينيـــه لـه كسـر – «Когда он понял, что друг предал его, он посмотрел на него искоса и ушел домой» (Ибн Аль-Мукафа «Калила и Димна»).

Мигание (подмигивание) глазами является важным невербальным сигналом во многих культурах. Носители аварского и арабского языков могут подмигнуть друг другу, чтобы продемонстрировать, что они поняли друг друга или договорились, использовать как знак предупреждения, эта мимика может носить иронический или насмешливый характера: ав.: *бералъ ишан гьабун къинкlизе* (букв.: «сделать знак глазом») – «подмигнуть, обмануть кого-н., сделать знак, чтобы коммуникант поддержал его в процессе общения»; бер къвакизе (букв.: «глаз моргнуть) – «моргнуть глазом в знак предупреждения»; ар.: يـنبـــالع غمز ضـــيق (букв.: ощупывать глазом) – «подмигивать, делать знаки глазами». Однако данный мимический сигнал может быть воспринят и как оскорбление, неуважение к собеседнику.

Глаза могут выражать в сопоставляемых языках и различные эмоции: *берал кенчlана* (букв.: глаза заблестели) – «светиться от счастья, радоваться чему-н.»; *берал ххенезаризе* (букв.: вращать глазами) – «злиться, находиться в замешательстве»; شررة عينيـــه من يتـــوق (букв.: « из его глаз стремятся искры») – «метать искры из глаз, смотреть сердито, гневаться, злиться»: من يطـق شرة عينيـــه (букв.: «лопаются из его глаз искры») – «метать искры из глаз, гневаться, разозлиться, смотреть сердито»: من تطـوق أن لدرجة غاضـبا المـاك كان .عينيـــه. «Король был настолько злым, что у него из глаз сыпались искры» (Ибн Аль-Мукаффа «Калила и Димна»).

Таким образом, проведенный анализ ФЕ аварского и арабского языков с компонентом *глаз* позволяет сделать вывод о том, что взгляд является не только эксплицитным средством проявления психоэмоционального состояния человека, но и может быть сигналом согласия или несогласия, уверенности или неуверенности и т.д. Несмотря на то, что аварский и арабский языки и генетически, и типологически относятся к разным языковым семьям и типам, а носители языков – к разным этнокультурным группам, базовые эмоции в данных языках часто выражаются эквивалентными ФЕ, указывающими на сходную мимику человека [7; 8]. Специфические особенности исследуемых ФЕ связаны не только с внутренней формой данных единиц, но и с культурными различиями народов, а также с особенностями восприятия мира носителями данных языков.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. *Вестник культурологии*. 2002; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya
2. Гасанова С.Н., Гамидова А.И. Невербальные средства выражения эмоций (на материале фразеологических единиц русского и лезгинского языков). *Мир науки, культуры и образования*. 2020; № 2 (81): 559 – 561.
3. Шилина Е.Н. Язык как культурный код народа. *Язык и культура. Приложение*. 2013; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-kulturnyy-kod-naroda
4. Крейдлин Г.Е., Летучий А.Б. Концептуализация частей тела в русском языке и в невербальном семиотическом коде. *Русский язык в научном освещении*. Москва: *Языки славянской культуры*. 2006; № 2: 80 – 115. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9458868_55215279.pdf
5. Талыбина Е.В. Язык мимики как элемент знаковой системы невербальной коммуникации. *Русистика*. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-mimiki-kak-element-znakovoy-sistemy-neverbalnoy-kommunikatsii
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами: (На материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1981; № 1: 36 – 47.
7. 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.
8. 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.

References

1. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. *Vestnik kul'turologii.* 2002; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya
2. Gasanova S.N., Gamidova A.I. Neverbal'nye sredstva vyrazheniya `emocij (na materiale frazeologicheskih edinic russkogo i lezginskogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 559 – 561.
3. Shilina E.N. Yazyk kak kul'turnyj kod naroda. *Yazyk i kul'tura. Prilozhenie*. 2013; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-kulturnyy-kod-naroda
4. Krejdlin G.E., Letuchij A.B. Konceptualizaciya chastej tela v russkom yazyke i v neverbal'nom semioticheskom kode. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. Moskva: *Yazyki slavyanskoj kul'tury*. 2006; № 2: 80 – 115. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9458868_55215279.pdf
5. Talybina E.V. Yazyk mimiki kak `element znakovoj sistemy neverbal'noj kommunikacii. *Rusistika*. 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-mimiki-kak-element-znakovoy-sistemy-neverbalnoy-kommunikatsii
6. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. O svoeobrazii otrazheniya mimiki i zhestov verbal'nymi sredstvami: (Na materiale russkogo yazyka). *Voprosy yazykoznaniya*. 1981; № 1: 36 – 47.
7. 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.
8. 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.

Статья поступила в редакцию 29.05.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-619-621

***Galiahmetova M.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University; senior researcher, Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: margana68@mail.ru*

***Umakhanova U.S.,** MA student, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Umakhanova.96@bk.ru*

IDEOLOGICAL AND THEMATIC CONTENT OF THE PHILOSOPHICAL LYRICS OF GAMZAT TSADASA. The article shows the development in the work of Gamzat Tsadasa of the traditions of philosophical lyrics laid down in the Avar pre-revolutionary literature, enriching it with new themes, problems and artistic forms. On the example of the analysis of works of the poet, ideological and thematic content of the philosophical lyrics of the Avar poet is revealed. The author analyzes poems based on reflections on the meaning of life and human values, concerning almost all aspects of human life in its most complex relationships with the world and the surrounding reality: nature and man, the poet and society, life and death, good and evil, morality, etc. In them, the poet encourages people to strive for moral purity, to overcome stubbornness and arrogance, self-love and pride, all that humiliates human dignity. The authors of the article pay attention to the characteristic features of the poet's philosophical lyrics: deep psychologism, clarity and sharpness of artistic forms, the attitude to metaphor.

Key words: **Avar literature, philosophical lyrics, lyrical experience, poetic imagery, meaning of life, old age-youth, good and evil, metaphor.**

***М.Х. Гаджиахмедова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», ст. науч. сотр. НИИ педагогики имени А.А.Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: margana68@mail.ru*

***У.С. Умаханова**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Umakhanova.96@bk.ru*

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФИЛОСОФСКОЙ ЛИРИКИ ГАМЗАТА ЦАДАСЫ

В статье показано развитие в творчестве Гамзата Цадасы традиций философской лирики, заложенных в аварской дореволюционной литературе, обогащение её новыми темами, проблемами и художественными формами. На примере анализа произведений поэта раскрывается идейно-тематическое содержание философской лирики аварского поэта. Анализируются стихотворения, в основу которых легли раздумья о смысле жизни и человеческих ценностях, касающиеся почти всех сторон жизни человека в его сложнейших взаимоотношениях с миром и окружающей действительностью: природа и человек, поэт и общество, жизнь и смерть, добро и зло, нравственность и т.д. В них поэт призывает людей стремиться к нравственной чистоте, побороть в себе упрямство и чванливость, самолюбие и горделивость, всё то, что унижает человеческое достоинство. Авторы статьи обращают внимание на характерные особенности философской лирики поэта: углубленный психологизм, ясность и отточенность художественных форм, установку на метафоричность.

Ключевые слова: **аварская литература, философская лирика, лирическое переживание, поэтическая образность, смысл жизни, старость – молодость, добро и зло, метафоричность.**

Философская лирика Гамзата Цадасы, несмотря на небольшое количество, является бесценным вкладом поэта в сокровищницу аварской литературы, была и продолжает оставаться шедеврами горской поэзии. По словам исследователя К.Д. Султанова, эти стихотворения являются «жемчужинами подлинно философской поэзии». Это «замечательное творение поэта», над которым «время не имеет власти», продолжает свою жизнь и сегодня [1, с. 190].

Философская лирика – это зрелое творчество поэта, творчество, которое могло появиться в результате счастливого сочетания богатейшего жизненного опыта с глубокими раздумьями о жизни, её смысле и назначении. В ней с истинной поэтической силой раскрыты многие вечные темы. Они касаются почти всех сторон жизни человека в его сложнейших соотношениях с миром и окружающей действительностью [2].

Вся философская лирика Цадасы была написана в последний период его литературного творчества, когда уже позади была большая часть его жизни [3 – 5]. В философской лирике Цадаса – поборник жизни, певец смелого, сильного духом, мужественного человека. В его лирике отражена целая гамма человеческих чувств: и тихая грусть, и протест против подкрадывающейся старости, и сердечная печаль, и ироническая улыбка, и мудрое назидание, и насмешка над слабостью. Перед читателем предстаёт живая личность с присущей ей слабостью и силой. Его герой – натура мыслящая, рассуждающая, спорящая, всегда открытая, правдивая.

«ГIадамасул гIакълу ва гьесул кIиго тушман – чIухIиги ццинги» («Человеческий разум и два его врага – гордость и злоба»), «Старость – молодость» («Херлъи – бахIарлъи»), «На смерть близкого человека», «О самоубийстве» («Гьагаб хвел»), «Октябрь», «Разговор со старостью» («Херлъиялдехун»), «Старость и болезнь» («Херлъиги унтиги»), «Старость» («Херлъи»), «В день моего семидесятилетия», поэма «Уроки жизни» («Г1умрудул дарсал»), цикл стихотворений «Из блокнота» – вот неполный перечень стихотворений поэта философского содержания.

Возвышению человека, предостережению его от дурного и воспитанию в нём ясности ума посвящено стихотворение Цадасы «ГIадамасул гIакълу ва гьесул кIиго тушман – чIухIиги ццинги» («Человеческий разум и два его врага – гордость и злоба»).

Во все века человечество ставило и ставит разум человека превыше всего, а горделивость и гнев всегда считались низменными чертами характера. Стихотворение Гамзата Цадасы утверждает мысль о том, что разум – это богатство и красота, которые все годы украшают человека. Поэт считает, что разум, возвышаясь над всем человеческим существом, должен управлять им, как «наездник» управляет своим конём:

Разум человека – всадник,
Горделивость – его упрямый конь.
Диким псом считают глупый гнев
Их город обитания – тело. [Подстрочный перевод].

Весь разум человека должен стремиться к нравственной чистоте, побороть в себе упрямство и чванливость, самолюбие и горделивость, словом, всё, что унижает человеческое достоинство:

Если приучать этого глупого коня, надев недоуздок,
И если приручать дикого пса,
И если царствует над ними разум,
Их город проживёт благополучно.
Но если разум покорится гордости,
И не даст отпор глупому гневу,
И если они выйдут победителями,
Рухнут стены человеческого жилья. [Подстрочный перевод].

В этом стихотворении Гамзат Цадаса ратует за богатство духовного облика человека, за его высокий интеллектуальный уровень и нравственную чистоту.

Идеалом добра и справедливости, жажды подвига во имя счастья своего народа и обеспокоенности за судьбы человеческие предстаёт перед нашим взором Гамзат Цадаса в стихотворении «О самоубийстве» («Гьагаб хвел», 1947 г.). Это стихотворение примечательно тем, что в нём по-новому осмысливается вопрос о ценности человеческой жизни. Мудрый поэт, осуждая самоубийство как малодушие, безумие и нелепость, считает, что это бой, где нет врага:

Тот бой, где нет врага, – нелепый бой,
В нём не нужны ни доблесть, ни уменье.
Самоубийство – бой с самим собой,
Бой, где исход известен, – пораженье [3, с. 208].

В лирическом герое мы узнаём самого Цадасу, прожившего сложную, но плодотворную жизнь. В герое много автобиографических черт: в семь лет он, единственной в семье, «носит папаху», затем безрадостная жизнь в медресе, нелёгкая борьба со служителями культа и носителями пережитков старины, потеря дорогих сыновей, радость от осознания себя хозяином жизни:

И мы не можем дать себя сломать,
Кто б ни был наших горестей виновник,
Нелепо самого себя карать,
Как будто сам себе ты враг и кровник.
Послушайте, вам говорит старик,
Видавший радости и горе тоже:
Как можно жизнь отдать, чей краткий миг
Любых богатств и золота дороже [3, с. 117].

Пафос стихотворения «О самоубийстве» заключается в том, что само понятие жизни неразрывно связывается с понятием служения народу. Жизнь человека на земле может только тогда приобрести смысл, когда он служит общенародным интересам – таков вывод из стихотворения поэта.

Уйти с пути легко. Такой уход
Ни для кого не чудо и не новость,
Но жизнь народу посвящает тот,
В ком честь жива, в ком не угасла совесть [3, с. 117].

В том же 1947 году Гамзат Цадаса пишет другое стихотворение, которое называется «На смерть близкого человека». Стихотворение отличается большой эмоциональной насыщенностью. По своему содержанию и форме это произведение напоминает нам элегию, потому что оно рождает в нас грустные чувства. В образе лирического героя поэт выражает душевные переживания в связи с по-

терей бесконечно близкого и дорогого человека, чувство нарастающего протеста против смерти, вырвавшей его из жизни, ощущение своего бессилия изменить что-либо:

Когда твоё лицо охладевало,
Мое багровым было от огня.
Чем глуше сердце у тебя стучало,
Тем чаще билось у меня.
Я сам не знаю, что со мною стало,
Когда тебя не стало, дорогой.
Там, где во мне надежда обитала,
Разбило горе чёрный лагерь свой [3, с. 216].

Произведение содержит в себе факты биографического характера. У Цадасы погибли в боях за Родину два сына, и в стихотворении перед нами встаёт волнующий образ старика, потрясённого горем, но не сломленного им:

Не только потому, что сердцем крепок,
Я не упал. Я горе перенёс.
Смирившись с неизбежностью нелепой,
Я понял бесполезность слов и слез.
Ты для меня был всех родней и ближе,
Но ты ушёл, и нет тебя со мной.
И всё же я не плачу, мой родной,
Твою слезами память не обижу [3, с. 117].

Гамзат Цадаса в своём стихотворении выходит за рамки биографии. Личное чувство поэта перерастает в гражданское. Говоря о родном сыне, «память о котором не хочет обидеть слезами», поэт говорит о безвременно погибших, но бессмертных героях. Эта обобщённость поэтического произведения в какой-то степени граничит с философской оценкой действительности. Проходит время, а вместе с ним уходят лучшие годы жизни поэта, его молодая жизнь, полная энергии и сил. За два – три года до смерти Цадаса пишет целый ряд стихотворений, которые объединяет одна проблема – проблема старости. Это такие произведения, как «Разговор со старостью», «Старость – молодость», «Старость и болезнь» и «Старость». В них выражается целая гамма человеческих чувств: и тихая грусть, и протест против подкрадывающейся старости, и сердечная печаль, и ироническая улыбка. Хотя поэт со всей силы стремится не покориться старости, он бессилен перед нею, для него она – самый страшный и коварный враг из всех врагов. Обращаясь к старости в стихотворении «Разговор со старостью», поэт пишет:

Как понять твоё коварство,
Злобный нрав твой истребя?
О, когда бы мог лекарство
Раздобыть я от тебя.
С нею, сильной и крылатой,
Не боялся б ничего...
Враг не мог сразить Гамзата,
Старость, ты страшней его [3, с. 191].

Поэт огорчается и печалится не потому, что «островок седых волос средь лысины «белеет», не потому, что старость и болезнь «нахально долго зажились в нем» и не потому, что вместе со старостью приближается смерть. Нет! Он боится старости только потому, что она может отнять жизненные силы, а саму жизнь превратить в существование без активных действий и окрыляющих надежд. В своих стихотворениях Гамзат Цадаса переосмысляет традиционные образы старости, смерти. Его герои приходят к заключению: если человек сделал для блага народа всё, что он мог, – он бессмертен. А придя к такому выводу, герой начинает иронизировать над старостью, над смертью, над собою. Печаль его становится светлой, в раздумьях о неминуемой смерти побеждает жизнь. В стихотворении «Старость – молодость» поэт говорит:

И пусть проходят годы, пусть –
Я жизнь недаром прожил.
И чем я старше становлюсь,
Тем становлюсь моложе.
Меня не одолеет грусть
И не смутит тревога...
Я злюсь, тружусь, я веселюсь,
И молод я, ей богу [3, с. 187].

В поэме «Уроки жизни» [3, с. 245] мы находим характерные для восточной поэзии дидактические изречения. Четверостишия, вошедшие в этот цикл, воспринимаются как мудрые изречения большого поэта, много видевшего и испытавшего в жизни, много думавшего и потому имеющего право поделиться своими впечатлениями и мыслями. Эти четверостишия привлекают народной мудростью и большой жизнеутверждающей силой. Они проникнуты беспредельной любовью к жизни, к людям – творцам добрых дел:

Поступка недостойного следы
Не смыть следами собственной беды,
Лишь только наши честные поступки
Даруют миру добрые плоды.

«Уроки жизни» имеют громадное воспитательное значение, особенно для подрастающего поколения. Они учат серьёзности, честности, порядочности, верности данному слову:

Прямое слово стоит многих фраз
И действеннее многих заклинаний.
Короткий, уважительный отказ
Честней невыполнимых обещаний.

Поэт гневно осуждает лесть, угодничество, ратует за честь и человеческое достоинство:

Проси, коль надо, но без лести,
Когда ты сам себе не враг.
И никогда ценою чести
Не обретай житейских благ.

Разве человек может не презирать пустозвона, кляузника, если он прочитал такое, например, четверостишие:

Сплетни, как собаки без ошейников,
Не якшайся с ними, милый друг,
И держись подальше от мошенников,
Дело предстоит или досуг.

В «Уроках жизни» поражают трезвая мысль и сила самоанализа. Они могли появиться в результате богатого жизненного опыта в сочетании с глубокими раздумьями о жизни, её смысле и назначении. В них раскрыты вечные темы.

Большой жизнеутверждающей силой отличаются также четверостишия «Из блокнота». Как и четверостишия из цикла «Уроки жизни», они воспринимаются как бесценные путеводители по жизни. В них отразились глубокие раздумья поэта о жизни, времени, труде. Эти небольшие блокнотные наброски, по словам Г. Цадасы, отражают в себе «радости, сомнения, тревоги». Эти своего рода уроки жизни, уроки мудрости. В четверостишии «Жизнь», как и в стихотворении «О самоубийстве», Гамзат делает большие философские обобщения о ценности человеческой жизни.

Традиции философской лирики, заложенные в аварской литературе ещё дореволюционными поэтами, были далее развиты в творчестве Гамзата Цадасы. Расширилась тематика философской лирики, она обогатилась новыми темами, проблемами. Развитие философской лирики Гамзата Цадасы сопровождалось поисками новых художественных решений, она отличается ясностью и отточенностью художественных форм. Новыми гранями в его поэзии засверкали эмоциональность и лиризм, гражданский пафос, меткость и наблюдательность.

Хочется привести слова писателя М. Шамхалова из его воспоминаний о Цадасе, «мудром и добром учителе»: «Творчество и вся жизнь Гамзата служат одной благородной цели: возвеличению человека, побуждению его на подвиг, предостережению его от дурного, воспитанию в человеке ясности ума и красоты. Мне кажется, иначе творчество Цадасы не было бы столь близко народу, не продолжало бы оставаться нашим богатейшим культурным наследием; оно молодо и современно, как будто родилось сегодня, необходимо людям так же, как и вчера».

Библиографический список

1. Султанов К. *Певцы разных народов*. Махачкала, 1971.
2. Гамзатов Г.Г. *Гамзат Цадаса. Жизнь и творчество до революции*. Махачкала, 1977.
3. Цадаса Г. *Воспоминания современников*. Махачкала, 1968.
4. Цадаса Г. *Избранное*. Москва, 1977.
5. Цадаса Г. *Избранные стихотворения*. Махачкала, 1966; Т. II.

References

1. Sultanov K. *Pevcy raznyh narodov*. Mahachkala, 1971.
2. Gamzatov G.G. *Gamzat Cadasa. Zhizn' i tvorchestvo do revolyucii*. Mahachkala, 1977.
3. Cadasa G. *Vospominaniya sovremennikov*. Mahachkala, 1968.
4. Cadasa G. *Izbrannoe*. Moskva, 1977.
5. Cadasa G. *Izbrannye stihotvoreniya*. Mahachkala, 1966; T. II.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-622-624

Mutaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Alibekova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL ANTONYMY OF THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The question of relation of phraseological antonymy to lexical antonymy is part of the general problem of the relation of phraseology and words, which is studied from different points of view. This study of their meanings, contextual use, the role of components in the formation of meaning, and the analysis of the relationship between phraseological and lexical antonymy can also be carried out in different aspects. The researchers analyze this issue from the point of view of studying the semantic and nominative relations of phraseological and lexical antonyms. It is noted that the grammatical and syntactic analysis of phraseological antonyms in Dargin and Russian languages shows that in both languages under study there are many phraseological antonyms, in which phraseological units have different types of structural and semantic design. Both languages have approximately the same number of antonyms with the same type of structural-grammatical and different types of structural-grammatical phraseological units. The description of the component composition of idioms-antonyms shows that they are divided into semantic and formal-semantic. Phraseological antonyms, being basically homogeneous with lexical ones, nevertheless appear as an independent linguistic phenomenon and are characterized by their own inherent features.

Key words: **comparative analysis, Russian language, Dargin language, phraseological antonymy, structural and semantic analysis, semantic and stylistic design.**

С.И. Мутаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
Д.М. Алибекова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков для естественнонаучных факультетов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АНТОНИМИИ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Вопрос об отношении фразеологической антонимии к лексической является частью общей проблемы соотношения фразеологизма и слова, которая изучается с разных точек зрения. Это исследование и их значений, и контекстуального использования, и изучение роли компонентов в формировании значения. Анализ соотношения фразеологической и лексической антонимии также может быть проведён в разных аспектах. Мы анализируем данный вопрос с точки зрения изучения семантического и номинативного соотношения фразеологических и лексических антонимов. Отмечается, что грамматический и синтаксический анализ ФА в даргинском и русском языках показал, что в обоих исследуемых языках множество ФА, в которых фразеологизмы имеют разнотипное структурно-семантическое оформление. В обоих языках примерно одинаковое количество антонимов с однотипным структурно-грамматическим и разнотипным структурно-грамматическим оформлением фразеологизмов. Описание компонентного состава ФЕ-антонимов показало, что они делятся на семантические и формально-семантические. Фразеологические антонимы, будучи в основе своей однородными с лексическими, тем не менее, предстают как самостоятельное языковое явление и характеризуются своими, только им присущими особенностями.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, русский язык, даргинский язык, фразеологическая антонимия, структурно-семантической анализ, семантико-стилистическое оформление.**

При рассмотрении компонентной организации антонимичных ФЕ, в отличие от синонимов, антонимы, как лексические, так и фразеологические, в определённых случаях имеют формальные признаки антонимичности.

Антонимические отношения во фразеологии развиты меньше, чем синонимические. Антонимия фразеологизмов часто поддерживается антонимическими связями их лексических синонимов: семи пядей во лбу (умный) – пороха не выдумает (глупый); кровь с молоком (румяный) – ни кровинки в лице (бледный).

Как отмечают авторы [1 и др.], в особую группу выделяются антонимические фразеологизмы, частично совпадающие по составу, но имеющие компоненты, противопоставленные по значению:

поворачиваться лицом – поворачиваться спиной,
не из храброго десятка – не из трусливого десятка,
с тяжелым сердцем – с легким сердцем.

Компоненты, придающие таким фразеологизмам противоположное значение, часто являются лексическими антонимами (трусливый – храбрый; легкий – тяжелый) но могут получить противоположное значение только в составе фразеологизмов (лицо – спина) [1].

Во многих источниках по лексике можно встретить разделение антонимов на однокоренные и разнокоренные. В исследованиях по фразеологии чаще используются термины «односторонние» и «разнокоренные» фразеологические антонимы [2 – 12].

К примеру, Л.П. Зимина пишет об одноструктурных ФА как об имеющих «однотипное структурно-семантическое и семантико-стилистическое оформление» и содержащих в своём составе «формальные показатели антонимичности» [3, с. 26].

О разноструктурных фразеологизмах-антонимах (далее – ФА) как не имеющих однотипного структурно-грамматического оформления пишут и другие исследователи.

Т.А. Тонконогова отмечает, что одноструктурные ФА характеризуются «одной и той же синтаксической моделью, но различаются по одному компоненту лексического состава, разноструктурные же ФА характеризуют «различная синтаксическая структура, лексический состав и образ» [5, с. 63].

Следует отметить, что при сохранении общей терминологии содержание терминов «одноструктурные» и «разноструктурные» ФА у исследователей различается.

При анализе грамматической соотнесенности компонентов ФЕ-антонимов антонимичные фразеологизмы могут совершенно различаться по компонентному составу, но при этом быть одинаковыми по грамматической структуре.

Наш анализ показал, что во многих ФА даргинского и русского языков в составе фразеологизмов имеются компоненты, являющиеся формальным средством сигнализации антонимии, её внешним показателем. Такие ФА целесообразно называть по анализируемому параметру формально-семантическими.

Проведенный нами грамматический и синтаксический анализ ФА в даргинском и русском языках показал, что в обоих исследуемых языках множество ФА, в которых фразеологизмы имеют разнотипное структурно-семантическое оформление.

В обоих языках примерно одинаковое количество антонимов с однотипным структурно-грамматическим и разнотипным структурно-грамматическим оформлением фразеологизмов. Описание компонентного состава ФЕ-антонимов показал, что они делятся на семантические и формально-семантические.

Статистический анализ даргинских и русских ФА в этом плане показывает, что в обоих языках преобладают семантические ФА. Они представлены шестью моделями:

Модель 1. Структурно-организующие компоненты фразеологизмов идентичны, а зависимые компоненты являются по отношению друг к другу антонимами. Данная модель представлена главным образом структурой «прилагательное + существительное»:

в русс. «*белая кость – «чёрная кость», «за чужой счет» – «за свой счёт*» [4];

в дарг. *ц1удара урк1и* «черная душа» – *шала урк1и* «светлая душа»; *вег1ла харжличил* «за свой счет» – *урх1ла харжличил* «за чужой счет» [1].

Модель 2. Структурно организующие компоненты фразеологизмов по отношению друг к другу являются антонимами, а зависимые компоненты идентичные. Указанная модель в обоих языках представлена в основном глагольными ФА:

в русс. «*настроение упало» – «настроение поднялось*»; «*терять из виду» – «не терять из виду*» [4];

в дарг. *ахъри агара* «сил нет» – *ахъри леб* «сила, мощь есть»; *гьалавад ветахъахъес* «терять из виду» – *гьав уцили викес* «не терять из виду» [1].

Модель 3. Структурно все основные и зависимые компоненты совпадают:

в русс. «*идти в гору*» – «*идти под гору*», «*гладить по шерсти*» – «*гладить против шерсти*» [4];

в дарг. *ахъанайтачи ац1ес* «подняться в гору» (достичь больших успехов) – *ахъанайтачивад кайкес* «падать с высоты» (опозориться, не оправдать ожиданий» [1].

Модель 4. Она представлена наиболее ярко в русском языке. Это так называемые предложено-именные ФЕ. Но и в даргинском языке иногда встречаются подобные модели. Например:

в рус. «*с головой*» – «*без головы*» [4];

в дарг. *бек1 агарси* «без головы» (необдуманный) – *бек1 лебси* «с головой» (умный, все рассчитывающий). В даргинском языке приходится говорить лишь об антонимии лексем.

Модель 5. Компоненты-существительные совпадают, а предлоги /послелоги являются антонимами:

в русс. «*с оглядкой – без оглядки*» [4];

в дарг. *г1ела х1ерик1ули* «с оглядкой» – *гьала х1ерик1ули* «вперед смотря, без оглядки» [1].

Модель 6. Компоненты-предлоги/послелоги совпадают, а компоненты-существительные являются антонимами:

в русс «на словах» – «на деле»;

в дарг. *гъай х1ясибли* «на словах» – *къуллукъ х1ясибли* « на деле» [1].

В самом главном противопоставление слов в ФЕ принципиально одинаково, так как предполагает наличие двух семантических условий – общего и противоположного. При этом в сопоставляемых языках ФЕ и слова становятся антонимами на основе одних и тех же типов противоположности.

Дополнительные асимметричные компоненты значений ФЕ-антонимов и их антонимическое распространение являются не «отступлением» фразеологической антонимии от лексической, когда последняя предстаёт в виде высшего критерия, а присуща антонимии ФЕ как именно фразеологическому явлению.

Фразеологическая антонимия выступает преимущественно как независимое номинативное образование, что проявляется, во-первых, в том, что ФЕ максимально интенсифицируют признак, процесс и которые уже обозначены лексемами, во-вторых, в том, что поляризует ещё не обозначенные лексемами понятия.

Происхождение структурного класса ФА, в которых наблюдается компонентный параллелизм ФЕ-антонимов, привлекало внимание исследователей. Так, Ю.А. Гвоздарев указывает, что «собственно антонимическое фразообразование может осуществляться на базе лексических антонимов, когда общая антонимия, противопоставленность фразеологических единиц создается тем, что один из компонентов в выражении заменяется его лексическим антонимом, в результате чего возникает новая единица, одновременно противопоставленная ей» [1, с. 46].

Об этом пишет и Л.П. Зимина: «Фразеологические антонимы могли возникнуть в результате метафорического переосмысления словосочетаний в одной ситуации и в одной сфере действительности как отражение двух противоположных сторон одного и того же действия или состояния» и «могли возникнуть не одновременно, причём второй антоним мог образоваться… под влиянием структурно-семантической модели другого фразеологизма» [3, с. 111].

Структурно-семантический анализ формально-семантических ФА в исследуемых языках выявил, что их компоненты – формальные показатели антонимичности выражают и противоположные компоненты значений ФЕ, и общие. Например, в русском языке «с царём в голове» – «без царя в голове» идентичны формальные компоненты «в голове» выражают общие семантические компоненты, «мыслительная деятельность», идентичные формальные компоненты («царь») также служат выражением общих семантических компонентов «умение мыслить», а антонимичные формальные компоненты-предлоги «с» и «без» обозначают противоположные семантические компоненты – «наличие » или «отсутствие».

В структурно-семантическом плане ФА формально-семантического класса характеризуется тем, что их компоненты – формальные показатели антонимичности выражают и общие семантические компоненты антонимичных ФЕ, и противоположные. Они также распределяются на модели:

Модель 1. Компоненты – формальные показатели антонимичности являются существительными или существительными с глаголами:

в рус. «*слово в слово*» – «*без слов*» [4];

в дарг. *гъай гъайли* «слово в слово» – *гъай агарли* «без слов» [1].

Особенностью данной модели является то, что компоненты-существительные в антонимичных ФЕ или совершенно идентичны или так или иначе близки по своему лексемному значению:

в рус. «*уступать дорогу*» – «*заказывать путь*»; «*затыкать глотку*» – «*развязать язык*» [4];

в дарг. *лезми буцахъес* «заткнуть язык» – *лезми батаэс* «развязать язык», *мух1ли буцес* «закрыть рот» – *мух1ли абхьес* «открыть рот, развязать рот» [1].

В даргинском языке в составе большинства фразеологизмов имеются формальные компоненты, которые служат их смысловым центром, так как «выпячивают» самую существенную часть фразеологического значения путем её символического опредмечивания. И эта наиболее существенная и символическая опредмеченная в компонентах часть фразеологического значения служит чаще всего выражением следующих общих семантических компонентов антонимичных ФЕ:

а) настроения / в дарг. *урк1и барес* «похвалить» (букв.: «сделать сердце») урк1и бячес «испортить настроение» (букв.: «поломать сердце»).

б) памяти/ в дарг. *урк1иличиб бих1ес* «запомнить» (оставить в памяти) – *урк1иличибад бетахъес* «забыть» (не остаться в сердце).

в) душевного состояния / в дарг. *урк1и агарли* «без души» – *урк1и изули* «с душой, болея душой» и т.п.

Модель 2. Компоненты – формальные показатели антонимичности ФЕ являются глаголами. Глагольные компоненты в антонимичных ФЕ могут быть идентичными, близкими в своих значениях или противоположными.

Идентичность и семантическая близость компонентов являются как общими для обоих языков факторами, так и специальными.

В даргинском и в русском языках нередки примеры, когда два фразеологизма-антонима составлены на близких образах, но один из фразеологизмов имеет в своём составе отрицание;

в дарг. *ари бедес* «давать волю» – *ари х1егес* «не давать волю»;

в рус. «*давать волю*» – «*не давать волю*».

Структурно-семантической анализ ФА данной модели приводит к выводу, что компонент-глагол является формальным показателем антонимии, поскольку выражает или общие семантические компоненты антонимичных ФЕ, или же противоположные.

Анализ формально-семантических ФА приводит к следующим выводам:

– сходство компонентов ФЕ-антонимов обусловлено ходом их возникновения как антонимов на основе одновременного или последовательного/одно под влиянием другого / развития «в противоположные стороны»; оно в целом обусловлено особенностями структурно-семантической расшифровки фразеологического значения; в даргинском и русском языках выделяются одни и те же классы и модели компонентной организации формально-семантических ФЕ-антонимов;

– роль лексических антонимов как формальных показателей антонимии фразеологизмов даргинском и в русском языках невелика. Это объясняется тем, что общий семантический компонент (поскольку именно они составляют наиболее существенную часть фразеологического значения) получают свое формальное выражение компонентов, являющиеся смысловыми центрами – фразеологизмами.

Таким образом, фразеологические антонимы, будучи в основе своей однородными с лексическими, тем не менее предстают как самостоятельное языковое явление и характеризуются своими, только им присущими особенностями. Такая постановка проблемы приводит нас к необходимости определения роли лексических антонимов в структурно-семантической организации всего корпуса ФЕ даргинского и русского языков.

Библиографический список

1. *Антонимические отношения во фразеологии*. Available at: http://www.fio.ru/pravila/leksika/antonimiya-frazeologizmov/
2. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
3. Гвоздарев Ю.А. *Основы русского фразообразования*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1977.
4. Зимина Л.П. *Антонимия фразеологических единиц в современном немецком языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1974.
5. Телия Е.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2006.
6. Тонконогова Т.А. *Семантика фразеологических антонимов в современном французском языке*. Автореферат … кандидата филологических наук. Москва, 1980.
7. Курбанова З.О., Ибрагимова Г.Х. Сопоставительный анализ композитного словообразования в даргинском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 415 – 417.
8. Курбанова Э.О., Ибрагимова Г.Х. Сопоставительный анализ основных синтаксических моделей даргинских и русских паремий. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 427 – 429.
9. Гасанова М.А. Лингвистический ландшафт современного Дербента. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 308 – 310.
10. Макарова О.С., Павленко В.Г., Донцов А.В., Гончаров А.С. Факторы, влияющие на исчезновение малочисленных лингвокультур в Северо-Кавказском регионе в период глобализации. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 397 – 399.
11. Шахбанова З.И., Рабаданова С.М. Синонимия и антонимия фразеологических единиц даргинского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 515 – 517.
12. Рабаданова С.М. О важности стилистического аспекта при переводе фразеологических единиц. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 605 – 606.

References

1. *Antonimicheskie otnosheniya vo frazeologii*. Available at: http://www.fio.ru/pravila/leksika/antonimiya-frazeologizmov/
2. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
3. Gvozdarev Yu.A. *Osnovy russkogo frazoobrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1977.
4. Zimina L.P. *Antonimiya frazeologicheskih edinic v sovremennom nemeckom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1974.
5. Teliya E.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
6. Tonkonogova T.A. *Semantika frazeologicheskih antonimov v sovremennom francuzskom yazyke*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1980.
7. Kurbanova Z.O., Ibragimova G.H. Sopostavitel'nyj analiz kompozitnogo slovoobrazovaniya v darginskom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 415 – 417.
8. Kurbanova `E.O., Ibragimova G.H. Sopostavitel'nyj analiz osnovnyh sintaksicheskih modelej darginskih i russkih paremij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 427 – 429.
9. Gasanova M.A. Lingvisticheskij landshaft sovremennogo Derbenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 308 – 310.
10. Makarova O.S., Pavlenko V.G., Doncov A.V., Goncharov A.S. Faktory, vliyayuschie na ischeznovenie malochislennyh lingvokul'tur v Severo-Kavkazskom regione v period globalizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 397 – 399.
11. Shahbanova Z.I., Rabadanova S.M. Sinonimiya i antonimiya frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 515 – 517.
12. Rabadanova S.M. O vazhnosti stilisticheskogo aspekta pri perevode frazeologicheskih edinic. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 605 – 606.

Статья поступила в редакцию 23.05.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-624-626

Mutaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Ibragimova L.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
Dibirova A.M., *senior teacher, Department of Foreign Languages for Natural Science Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ANTONYMIC COMPONENTS IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The article presents a structural and semantic analysis of the antonymous phraseological units in the Dargin and Russian languages. The analysis of the ratio of their component composition reveals that it is the level specification of phraseological and lexical antonyms that leads to the restriction of the use of the latter in the composition of the phraseological units. In Dargin and in Russian, there is a number of units, in the structure of which the components – lexical antonyms – are combined within the same phraseological unit. According to the nature of the connection of antonymic components in the phraseological units in these languages, the researchers distinguish three types of phraseological units, each of which has its own specifics: phraseological units-oxymorons; phraseological units-alogisms; phraseological units-objectifiers. Comparative structural and semantic analysis of these phraseological units shows that they are very heterogeneous in both of the languages. When studying the component formal indicators of the antonymy of phraseological units-antonyms, it is necessary to proceed not only from the antonymy of the components, but also to take into account their identity and proximity in lexemes. Antonymic phraseological units that include such components are considered formal-semantic phraseological units-antonyms, and antonymic phraseological units that do not have such components – semantic phraseological units-antonyms.

Key words: **structural and semantic analysis, phraseological units-antonyms, phraseological models, antonymic components, phraseological units-oxymorons, phraseological units-alogisms, phraseological units-objectifiers.**

С.И. Мутаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
Л.И. Ибрагимова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
А.М. Дибирова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АНТОНИМИЧНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится структурно-семантический анализ антонимичных ФЕ даргинского и русского языков. Анализ по соотношению их компонентного состава выявил, что именно уровневая спецификация фразеологических и лексических антонимов ведет к ограничению использования последних в составе ФА. В даргинском и в русском языках существует ряд ФЕ, в структуре которых в пределах одного фразеологизма совмещены компоненты – лексические антонимы. По характеру соединения антонимичных компонентов в составе фразеологизмов в указанных языках нами выделяются три типа фразеологизмов, каждый из которых имеет свою специфику: фразеологизмы-оксюмороны; фразеологизмы-алогизмы; фразеологизмы-объективаторы. Сопоставительный структурно-семантический анализ данных фразеологизмов показал, что они в обоих языках весьма неоднородны. При изучении компонентных формальных показателей антонимичности фразеологизмов-антонимов нужно исходить не только из антонимичности компонентов, но и учитывать их идентичность и близость в лексемных значениях. Антонимичные фразеологизмы, включающие в свой состав такие компоненты, считаются формально-семантическими фразеологизмами-антонимами, а антонимичные фразеологизмы, в которых подобных компонентов нет – семантическими фразеологизмами-антонимами.

Ключевые слова: **структурно-семантический анализ, фразеологизмы-антонимы, фразеологические модели, антонимичные компоненты, фразеологизмы-оксюмороны, фразеологизмы-алогизмы, фразеологизмы-объективаторы.**

Фразеологизмы с антонимичными компонентами уже привлекали внимание исследователей языков [1 – 7].

Указанные работы объединяют то, что в них анализ ФЕ идет от формы / структурных моделей, типов к конкретному значению фразеологизмов, на основе этого выявляются и определенные структурно-семантические модели ФЕ.

Например, в русском языке это модель с частицами «ни … ни …», имеющая общее значение определенности , точности / «ни больше , ни меньше, «ни много, ни мало» и т.п.

В даргинском языке фразеологизмы с антонимичными компонентами еще не стали предметом изучения.

В нашем исследовании подход к изучению даргинских и русских ФЕ с антонимичными компонентами другой: мы идем от фразеологической специфики изучаемых единиц к средствам ее создания и выражения – антонимичным компонентам в составе этих единиц. Е.Н. Миллер утверждал, что «при относительно равном темпе развития фразеологическая антонимия объективно и должна быть меньшей по объему, поскольку объем лексики (базы образования лексической антонимии) многократно превышает объем фразеологии (базы образования фразеологической антонимии)» [2, с. 97].

Известно, что ФЕ с антонимичными компонентами являются своеобразными и с точки зрения их структуры, и сточки зрения их семантики. Специфика их структурно-компонентной организации состоит в следующем:

а) лексические антонимы имплицитно или эксплицитно служат деривационной базой этих фразеологизмов;

б) в то же время антонимичные компоненты вследствие полярности своего значения полностью никогда не десемантизируются и поэтому выражают формально те или иные компоненты значений ФЕ;

в) при этом формальным выражением семантических компонентов будет не каждый антонимичный компонент в отдельности, а именно их соединение.

По характеру соединения антонимичных компонентов в составе фразеологизмов в указанных языках нами выделяются три типа фразеологизмов, каждый из которых имеет свою специфику:

- фразеологизмы-оксюмороны;
- фразеологизмы-алогизмы;
- фразеологизмы-объективаторы.

Чтобы понять специфику фразеологизмов-оксюморонов, важно охарактеризовать стилистический прием оксюморона, поскольку он является основой анализируемых фразеологизмов. Здесь оксюморон предстает как индивидуально-авторское образование, позволяющее сфокусировать в себе весь смысл того или иного текста.

К категории анатомии оксюморон имеет отношение как один из способов стилистического использования антонимов, как выражающий «несовместимость», «противоположные понятия» и т.п.

В различных текстах (и художественных и публицистических) часто встречаются компоненты, которые могут восприниматься как члены разных синонимических рядов: «твердый, стойкий» = «мужественный, непреклонный»; «мягкий» = «нежный, ласковый, приветливый» и т.д. Контекст в данном случае реализует такие значения слов «мягкий» и «твердый», при которых они не являются антонимами.

Соотношение антонимии и оксюморона объясняется при обращении к категории объективного противоречия, служащего основой оксюморонов. В общем понимании диалектическое противоречие – это противоречие такого протяженного во времени переосмысления, у них уже устойчивая переосмысленная семантика, что собственно и делает их фразеологизмами.

К примеру, во фразеологизме-оксюмороне русского языка «заживо похоронить себя» – «не жить в полном смысле, отказываться от мирских удовольствий, не общаться с другими людьми», как видно, противоположности нет. Но они в ретроспективе вызывают антонимическую контрадикторную пару «живой – мертвый». Это же можно сказать и о русских ФЕ «без вины виноватые», «знакомый незнакомец», «выходить сухим из воды» [3], и даргинских фразеологизмах – оксюморонах *миц1ир-вебк1ибси* «живой – мертвец»; *мех1ур-духуси* «ученый дурак» [1].

Семантико-структурная модель фразеологизмов-оксюморонов основана на столкновении антонимичного ретроспективного значения компонентов и их «неантонимичного» содержания в составе ФЕ. Номинативная нагрузка таких ФЕ – это обозначение противоречивых явлений в самой действительности. Другой особенностью фразеологизмов-оксюморонов является их незначительное количество и в даргинском, и в русском языках.

Фразеологизмы-алогизмы представляют собой специфичные единицы даргинского и русского языков. К примеру, фразеологизм русского языка «делить шкуру неубитого медведя», в котором образная основа не совпадает с даргинским примером.

В даргинском языке существует выражение, образная основа которого построена по-другому: *х1ебак1иб шуркьла кьадалиу, х1едаркьибти г1ярала дурх1ни* «под невыросшим кустом полыни неродившиеся зайчата». То есть противоречие между двумя реально существующими сторонами какого-либо объекта. Противоположные стороны внутри основного противоречия приводит к его разрешению, и объект переходит в качественно новое состояние.

В отличие от фразеологизмов-оскюморонов фразеологизмы-алогизмы не отображают какого-либо объективно противоречивого явления. К примеру, фразеологизм русского языка «бесструнная балалайка» используется для характеристики очень болтливого человека, «толочь воду в ступе» (заниматься бесполезным занятием). Различаются они тоже по характеру отношения компонентов к категории антонимии.

Здесь компоненты фразеологизмов-алогизмом противопоставлены не ретроспективно, а в своем «синхронном состоянии».

Таким образом, семантико-структурные модели ФЕ-алогизмов основаны на столкновении имплицитного антонимичного смысла их компонентов. Номинативная нагрузка таких ФЕ – это обозначение широкого круга явлений, но общим при этом у них остается то, что в них обозначаемые явления предстают максимально интенсифицированными.

Отображение и формальное выражение максимально-интенсивных характеристик обозначаемых явлений действительности в даргинском и русском языках происходит на основе одинаковых типов соотношения антонимичных компонентов:

1. Соединение в одном фразеологизме противоречащих друг другу в своих лексемных значениях компонентов, один из которых обозначает процесс, а другой определяет те или иные его объектно-обстоятельственные характеристики. В обоих языках эти типы одинаковы, но сами структурно-семантические модели могут различаться.

К примеру, тип противоречащего столкновения компонентов, обозначающих субъект, и выполняемый им процесс в даргинском языке получает свою реализацию в виде следующей структурно-семантической модели: Лексема А = субъект – дагъани «петух» и лексема Б = процесс – *х1едиркьу* «не делает/ не сносит», лексема В = объект – *гидгури* «яйца» – *дагъани гидгури х1едиркьу* «петух не сносит яйца» [1].

Фразеологическая структура: компонент А = субъект + компонент Б = процесс + компонент В объект = указание на то, что в широкий круг потенциально возможных субъектов процесса Б включены и субъект А и объект В. Это характерная для даргинского языка эргативная структура предложения.

В русском языке ФЕ данной модели нами не зарегистрированы, так как данному языку не характерна такая конструкция предложения. Но здесь широко представлена другая структурно-семантическая модель:

Лексема А = субъект «свинья» и лексема Б = предмет «апельсин» = фразеологическая структура: компонент А = субъект + компонент Б = объект для субъекта А + компонент В = наличие нереальной связи между предметами А и Б: «разбирается как свинья в апельсинах» (в знач. кто-то совершенно не разбирается в чем- то).

В русском языке таких ФЕ множество: *«идет как корове седло», «нужен как собаке пятая нога», «нужен как рыбке зонтик», «пользы как от козла молока»* [3].

В русском языке достаточно широко распространены ФЕ-алогизмы, в которых противоречащими оказались компоненты, обозначающие предмет и приписываемые ему признаки: *«дела как сажа бела», «белая ворона», «сапоги всмятку», «на рыбьем меху»* [3].

2. Тип противоречащего столкновения компонентов, один из которых обозначает процесс, а другой – его качественные характеристики. В русском языке *«ломиться в открытую дверь», «вилами на воде написано», «делать из мухи слона»*, в даргинском *ца къяйкли к1ел г1яра кадушес* «одним выстрелом убить двух зайцев», *ца някъли к1ел вякья дуцес* «в одной руке удержать два арбуза» [1].

И в даргинском и в русском языках такой тип используется для интенсификации модальных значений фразеологизмов, абсолютной невозможности совершения чего-либо или сомнительной вероятности его совершения.

Такая интенсификация значений достигается и специфичным для языков структурно-семантическими моделями алогизмов. Так, для даргинского языка характерно противопоставление чисел «один» и «ноль», «один» и «десять»: цала цалра агара «у кого-то ни одной», цала вец1ал х1яка лер «у другого десять шуб» (много) [1].

Для русского языка характерной является структурно-семантическая модель, построенная на основе субстантивации *«примирить непримиримое», «определить неопределимое», «сделать невозможное»* и т.п.

Во всех фразеологизмах-алогизмах интенсификации их значений способствует наглядное представление о том, что лежащие в основе фразеологических образов процессы, предметы, явления в силу своей противоречивости невозможны в самой реальной действительности.

Но не все фразеологизмы выполняют функцию максимальной интенсификации обозначаемого. Такое отступление от данной функции имеет своим результатом национально-специфичные структурно-семантические модели ФЕ с алогичной структурой.

Например, в даргинском языке ФЕ-алогизмы используются для обозначения обмана: *шичи укили, шинни х1евжахъес* (букв.: «отвести к воде, но не дать напиться») и т.д. В русском языке *«без ножа резать», «в ложке воды утопить»*.

Структурно-семантический анализ фразеологизмов-алогизмов даргинского и русского языков определил, что их основная номинативная нагрузка, которой обусловлено использование в качестве деривационной базы алогичного образа – это максимальная интенсификация обозначаемого.

При этом в обоих языках сами структурно-семантические единицы ФЕ-алогизмов могут как совпадать, так и различаться, но типы соединения противоречащих друг другу компонентов в обоих языках одинаковы, что мы объясняем универсальностью самой категории противоречия, которая основывается на противопоставлении (антилогике) реальных фактов действительности.

Фразеологизмы-объективаторы представляют собой в даргинском и в русском языках наиболее крупные в количественном отношении объединения. Объективаторами они названы нами потому, что соединение антонимичных компонентов в данных ФЕ происходит не на основе их противоречия друг другу, как в предыдущем случае, а на основе их совмещения, которое обусловлено объективной логикой самой действительности.

По своей структуре фразеологизмы-объективаторы могут быть самыми разнообразными. Их компоненты могут быть общеязыковыми антонимами: в даргинском *гьачам унц ветарули, гьачам кьял ветарули* «то бык, то корова», *я ит ах1ен, я иш ах1ен «ни то, ни се»* [1], в русском – «валить с больной головы на здоровую», «ни рыба ни мясо» [3].

Различаются ФЕ и по характеру грамматической связи между антонимичными компонентами: они могут быть объединены подчинительной связью «начало конца», сочинительной «не в бровь, а в глаз», могут находиться также в составе сложных словосочетаний «всеми правдами и неправдами», а также в разных частях сложного предложения «мягко стелет, да жестко спать».

Сопоставительный структурно-семантический анализ данных фразеологизмов показал, что они в обоих языках весьма неоднородны.

По результатам проведенного исследования становится ясно, что функция интенсификации для фразеологизмов-объективаторов является основной, хотя при этом в словарных определениях ФЕ она получает косвенное выражение: например, в русском языке «черным по белому» – совершенно четко, ясно, недвусмысленно, определенно сказать, написать и т.д. В данном случае обозначение интенсификации достигается градацией синонимов.

Таким образом, в обоих языках широкое использование лексических антонимов в качестве деривационной базы ФЕ продиктовано характерной для фразеологизмов тенденцией к максимальной интенсификации обозначаемого и их номинативной самостоятельностью, то есть стремлением обозначить еще не отображенные лексемами участки действительности.

Структурная классификация фразеологизмов-антонимов должна одновременно учитывать следующие основания их систематизации: однотипность или разнотипность структурно-синтаксического оформления фразеологизмов-антонимов; сходство или различие компонентного состава фразеологизмов-антонимов.

Сказанное позволяет утверждать, что в целом в сопоставляемых языках преобладают семантические фразеологизмы-антонимы, но в даргинском это заметно меньше, чем в русском. Подобное несовпадение мы объясняем большими фразообразовательными возможностями даргинского глагола. В свою очередь, это и является причиной того, что в даргинском языке больше фразеологизмов-антонимов, имеющих высокую степень антонимичности, чем в русском.

Структурно-семантический анализ даргинских и русских фразеологизмов-антонимов приводит нас к мнению, что в обоих языках ярко выражается стремление к формализации в компонентах двух антонимичных ФЕ их общих семантических компонентов, в то же время их противоположные семантические компоненты получают свое формальное отражение во фразеологизмах-антонимах редко.

Сопоставительный анализ даргинских и русских фразеологизмов с антонимичными компонентами определил, что хотя среди них и имеются отдельные эквиваленты, но в целом это зона межъязыкового номинативного несовпадения, при этом безэквивалентными являются не только отдельные ФЕ, но и целые структурно-семантические модели.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
2. Миллер Е.Н. *Природа лексической и фразеологической антонимии*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1990.
3. Телия Е.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 2006.
4. Курбанова З.О., Ибрагимова Г.Х. Сопоставительный анализ композитного словообразования в даргинском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 415 – 417.
5. Курбанова Э.О., Ибрагимова Г.Х. Сопоставительный анализ основных синтаксических моделей даргинских и русских паремий. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 427 – 429.
6. Гасанова М.А. Лингвистический ландшафт современного Дербента. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 308 – 310.
7. Макарова О.С., Павленко В.Г., Донцов А.В., Гончаров А.С. Факторы, влияющие на исчезновение малочисленных лингвокультур в Северо-Кавказском регионе в период глобализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 397 – 399.

References

1. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
2. Miller E.N. *Priroda leksicheskoj i frazeologicheskoj antonimii*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1990.
3. Teliya E.N. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
4. Kurbanova Z.O., Ibragimova G.H. Sopostavitel'nyj analiz kompozitnogo slovoobrazovaniya v darginskom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 415 – 417.
5. Kurbanova `E.O., Ibragimova G.H. Sopostavitel'nyj analiz osnovnyh sintaksicheskih modelej darginskih i russkih paremij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 427 – 429.
6. Gasanova M.A. Lingvisticheskij landshaft sovremennogo Derbenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 308 – 310.
7. Makarova O.S., Pavlenko V.G., Doncov A.V., Goncharov A.S. Faktory, vliyayuschie na ischeznovenie malochislennyh lingvokul'tur v Severo-Kavkazskom regione v period globalizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 397 – 399.

Статья поступила в редакцию 23.05.21

УДК 8 (081)

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-626-628

***Sagiryants E.S**., senior teacher, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: sagiryancelena2019@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE AUTHOR'S MODALITY OF THE COMMUNICATIVE PROCESS. The article highlights an author's modality of the communicative process, the differentiation of these categories in relation to the communication process. The researcher considers the internal connection of language units in a literary text, various and individual forms of an author's modality; a wide list of all those components of the text that form and reveal the "image of the author", the author's modality. The article analyzes categories of objective and subjective modality, as well as taxite modality, as one of the varieties of subjective-evaluative – phrasal modality. The problematic issue of the mandatory – optional category of subjective modality synthesized into the author's modality is presented.

Key words: **phrasal modality, communicative process, subjective-modal paradigm, mood categories, linguistic unit.**

***Е.С. Сагирьянц**, ст. преп., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: sagiryancelena2019@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена описанию авторской модальности коммуникативного процесса, разграничению названных категорий по отношению к процессу коммуникации. Автор рассматривает внутреннюю связь единиц языка в художественном тексте, разнообразные и индивидуальные формы авторской модальности; широкий перечень всех тех компонентов текста, которые формируют и обнаруживают «образ автора», авторскую модальность. Дан анализ категорий объективной и субъективной модальности, а также такситовой модальности как одной из разновидностей субъективно-оценочной модальности – фразовой. Представлен проблемный вопрос об обязательности факультативности категории субъективный модальности, синтезирующейся в авторскую.

Ключевые слова: **фразовая модальность, коммуникативный процесс, субъективно-модальная парадигма, категории наклонения, лингвистическая единица.**

Цель настоящего исследования – определить роль авторской модальности коммуникативного процесса и разграничить название категории по отношению к совершённой коммуникации в процессе национального письменно-литературного языка. В ходе исследования была предпринята попытка решить следующие задачи:

1. Проанализировать три вида модальности: объективную, субъективную и фразовую.

2. Представить все компоненты текста, которые формируют и обнаруживают понятия «текстовая модальность», «образ автора», «авторская модальность».

3. Проанализировать все членимые повествовательные предложения, имеющие свои структурные схемы и являющиеся обязательным членом субъективно-модальной парадигмы.

Сопоставляя три вида модальности на уровне коммуникативного процесса, следует определить и разграничить названные категории в плане обязательности факультативности по отношению к процессу коммуникации. Объективная модальность, как бы она ни определялась разными учеными, в одном моменте характеристики представляется бесспорной: она есть данность, сущность самого процесса коммуникации, ибо связывает высказывание с действительностью. Субъективная модальность, как отношение говорящего к содержанию высказывания, получила достаточно широкое освещение в «Русской грамматике» [1]. Проблематичным остаётся вопрос об обязательности – факультативности этой категории для предложения. И.Р. Гальперин, как и авторы «Русской грамматики», считает, что субъективно-модальным значением обладает далеко не каждое высказывание. В предложении *«Все повествовательные предложения имеют свои структурные схемы»* он констатирует отсутствие субъективно-модально-

го значения [2]. Представляется, однако, более убедительной точка зрения, согласно которой каждое высказывание обладает и субъективной модальностью, ибо говорящее лицо, устанавливая связь высказывания с действительностью, неизбежно выражает свое отношение к содержанию высказывания. В том случае, когда в предпочтении нет специфических средств выражения субъективной модальности, можно говорить о значении абсолютной модальности, или, как ее называет В.З. Панфилов, простой достоверности, средством выражения которой являются формы категории наклонения [3]. Если вернуться к предложению И.Р. Гальперина *«Все повествовательные предложения имеют свои структурные схемы»*, то можно отметить, что оно является обязательным членом субъективно-модальной парадигмы, без которого значение всех других субъективно-модальных форм невозможно. Учитывая сложность таких понятий, как предложение и схема предложения, вполне допустимы не только структурно, но и семантически и другие члены субъективно-модальной парадигмы: *«Почти все повествовательные предположения имеют свои структурные схемы»*, *«Вероятно, все повествовательные предложения имеют свои структурные схемы»*, *«Все повествовательные предложения (членимые) имеют свои структурные схемы»* т.д. Значимость этих предложений проявляется на фоне члена парадигмы, имеющего абсолютную степень достоверности, которая сама по себе является результатом определенного процесса познания, начинающегося, видимо, с момента предположения.

И наконец, в последнее время в связи с проблемами исследования целого текста появилось новое понятие – текстовая модальность, предпосылкой которого стало пристальное внимание к «образу автора» [4]. Текстовая модальность вводится И.Р. Гальпериным в общую категорию модальности и рассматривается как одна из разновидностей субъективно-оценочной модальности (другая ее разновидность – фразовая модальность) [2]. Такое объединение фразовой и текстовой модальности оправдано, если иметь в виду противопоставленность субъективно-фразовой и субъективно-текстовой модальности, с одной стороны, и объективной модальности, с другой. Но не менее важным для выяснения сущности рассматриваемого понятия представляется сопоставление субъективной (фразово-субъективной) и авторской модальности.

Субъективная модальность проявляется в предложении и в конечном итоге синтезируется в авторскую модальность, которая не является простой суммой субъективной модальности каждого высказывания текста хотя бы потому, что при выявлении субъективной модальности единицей содержания является относительно самостоятельная, законченная мысль о чем-то. При определении же авторской модальности названные единицы содержания играют несколько иную функциональную роль: они служат материалом для формирования оценки как категории единого структурно-семантического целого, художественного текста. Таким образом, единицей содержания авторской модальности является художественный текст, где все отдельные части, соединённые волей автора, играют качественно иную роль. Сложность обнаружения авторской модальности связана в первую очередь со сложностью самого объекта анализа: ведь чем больше лингвистическая единица по объему, тем она многозначнее, тем труднее доказать, что именно это, а не другое значение является основным, доминирующим.

Д.Н. Шмелев дает довольно широкий перечень всех тех компонентов текста, которые формируют и обнаруживают «образ автора», авторскую модальность. Это композиционная организация произведения, с распределением «света» и «тени», с приданием повествованию характера объективности или же характера взволнованного рассказа небеспристрастного очевидца событий. «Образ автора», по мнению исследователя, раскрывается всем повествованием независимо от того, обнаруживает ли себя автор в открытой форме. Он проявляется в том, как организуется время повествования, в том, становятся ли известными читателю намерения героев, комментируются ли их действия, как соотносятся в повествовании действия персонажей и их мысли и переживания, в том, наконец, с точки зрения одного или нескольких участников событий дается оценка этим событиям, чередуются ли эти точки зрения или читатель все время ставится на позицию только одного персонажа.

Нельзя не согласиться с мнением исследователя о том, что авторская модальность имеет место в любом художественном произведении, так как любая фабула является проводником каких-то мыслей автора. Можно, конечно, допустить, что они, эти мысли, не могут полностью и окончательно выразиться в данном произведении, и тогда содержание авторской модальности становится определённее при анализе нескольких произведений, а возможно, и всего творчества в целом. Утверждая мысль об обязательности авторской модальности для любого художественного текста, можно заключитъ, что именно авторская модальность отличает текст художественного произведения от любого другого. Так, например, научным текстам, в отличие от художественных, свойственна «отстраненность первых лиц», которая объясняется тем, что «научное изложение представляет собой сообщение о фактах, существующих объективно, вне зависимости от воли автора и вне его текста» [5]. Художественное же произведение передает своим содержанием нечто большее, чем любой другой текст. Язык в этом случае является не столько выражением идей, мысли автора, сколько средством, путем проникновения в нее, причем не только для читателя, но иногда и для самого автора основная мысль может быть процессом постижения, что прекрасно отражено в известном парадоксе А.А. Потебни: «Читатель может лучше самого поэта постигать его произведения» [6]. Именно в силу этого авторская модальность для читателя, во-первых, всегда в той или иной степени абстрактная категория, во-вторых, до некоторой степени субъективная. Свести эту абстрактность и субъективность до минимума – значит, вернее увидеть авторскую мысль, которая выражается не прямо, а опосредованно, не содержанием, а через содержание, создавая очевидные трудности ее поиска как в науке, так и в искусстве.

Внутренняя связь единиц языка в художественном тексте является необходимой и уникальной, ибо она подчинена замыслу автора и является единственным условием реализации его мысли. Идея автора – причина именно такой, а не другой оформленности средств языка. Исключив или переставив слово в тексте художественного произведения, мы чувствуем, что «что-то не так». Это внутреннее ощущение нарушении гармонии текста как раз и подтверждает связь нашей мысли с мыслью автора. Авторская мысль и эффект воспринимающего «и даже идеального» не могут быть абсолютно адекватными, но без анализа языка установление отношения автора к изображаемому принципиально невозможно. В этой связи очень важными представляются следующие снова А.А. Потебни: «Сущность, сила … произведения … в неисчерпаемом возможном его содержании. Это содержание, проецируемое нами, то есть влагаемое в самое произведение, условленно его внутренней формой, но могло вовсе не входить в расчеты художника» [7]. Таким образом, авторская модальность предполагает читательскую готовность к постижению того, что хочет сказать автор. Возможность обнаружения авторской мысли зависит от соотношения авторской мысли и способности воспринимающего. Лишь на максимально высоком уровне постижения художественного произведения можно говорить о непосредственном, прямом контакте читателя и автора. Формы проявления авторской модальности чрезвычайно разнообразны и индивидуальны. Мысль автора может быть выражена прямо, открыто, назидательно, но возможно и другое воплощение идеи, предполагающее мыслительную работу читателя. Можно предположить и еще одну закономерность, связанную с самой общей формой выражения основной мысли: чем более она открыта, прямолинейна, тем в меньшей степени произведение художественно и в большей степени публицистично.

Остановимся подробнее на творчестве А.П. Чехова, одна из замечательных сторон которого проявилась в сотрудничестве с читателем. «Повествователь у Чехова, – пишет М.М. Гиршман, – это выразитель связей людей друг с другом и с миром. Выражение это не обладает толстовской личностной конкретностью, это не образец, как у Толстого, а, скорее, образ потенциальной человечности, обращенной к читателю, требующей от него личностных усилий для ее жизненного воплощения» [8]. Именно поэтому чеховский рассказ, удивительный по своей емкости, всегда привлекал внимание исследователей. Чехов, открыв обширную область жизни, не использованную литературой, – область житейских мелочей и случаев, на первый взгляд незначительных и только смешных, а на самом деле характерных и достойных пристального внимания.

Действительно, что на первый взгляд интересного в небольшой истории, описанной в «Пустом случае»? Само по себе охотничье приключение действительно пустое. Рассказчик и герой случайно встречают в лесу лакея, который, ревностно выполняя волю своей хозяйки, запрещает охотиться там, где «фактически…все охотятся». Решив просить разрешения на охоту, едут к владелице леса. Та в просьбе отказывает. Однако у выхода рассказчик получает желаемое разрешение. Герой рассказа, некий князь, отношение к которому в начале рассказа явно ироническое и пренебрежительное, «оно передано » и со стороны знающих эго людей, и со стороны самого рассказчика, правда, сочувствующего и даже симпатизирующего князю, но по причине несколько странного свойства: «Мне же лично князек был симпатичен своими несчастьями и неудачами, из которых без перерыва состояла вся его жизнь» [9]. Вероятно, такое отношение рассказчика к герою («захудалый князек», «мой князек», «этот князек») вызвано и общим мнением, вынесшим столь категоричный приговор князю – «сиятельный балбес».

Возникает вопрос: каково отношение автора к герою? Разделяет ли он мнение рассказчика и окружающих князя людей? В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на пространные описания наружности, жизненных принципов, облик князя как-то ускользает от читателя. И причина этого в том, что характеристики его до крайности противоречивы и даже несовместимы в обычном понимании. Так, мы узнаем, что «это высокий, стройный брюнет еще не старый, но уже достаточно помятый жизнью, с длинными полицмейстерскими усами, с черными газами навыкате и с замашками отставного военного», «человек он недалекий, восточного пошиба». Далее следует, что человек он “честный и прямой, не бретер, не фат, и не кутила – достоинства, дающие в глазах публики диплом на бесцветность и мизерность». Вставная конструкция *как бы* намечает разницу в оценке князя рассказчиком и всеми другими, а необозначенность в этой конструкции говорящего лица и снятие специфических средств выражения субъективной модальности придает вставному предложению обобщающий характер, что позволяет предположить, что и автор не разделяет мнения большинства. Читателю как бы предлагают не торопиться с выводами.

Еще один немаловажный момент в характеристике: «он был беден», «в карты… не играл, не кутил, делом не занимался, никуда не совал своего носа и вечно молчал [2, с. 299]. Сказуемое «делом не занимался» в одном ряду с такими конструкциями, «как в карты не играл, не кутил, никуда не совал своего носа», теряет свое социально отрицательное значение, что подчеркивается и во всей системе образов, и в общей концепции автора. Чем мог заняться князь? Жить

для чего-то в Каире, как ловкий муж Кандурин? Или быть лакеем госпожи Кандуриной, как Гронтовский? Чехов не впервые изображает героя, ничего не делающим. Но при этом адресует ему не только слова укора. Писатель ищет причины бездейственного отношения к миру и видит огромный вред «ненужных дел», из-за которых жизнь становится «бескрылой». Чехов рад, когда человеку удается избежать ненужного, бессмысленного дела, «которое, как удав, могло бы сковать его жизнь». Как видим, «пустой случай» ставит важную социальную проблему, и на фоне таких деятелей, как Гронтовский и Канаурин, безделия князя воспринимается не как вина, а как беда его. Поэтому не случайно, а очень значимо, что конструкции *не играл в карты, не кутил, делом не занимался* представляют однородный ряд отнюдь не оксюморонного свойства.

В рассматриваемом однородном ряду находим еще одну немаловажную оценку князя – вечно молчал. Как отнестись к этой характеристике? Если обратиться к другим рассказам писателя, то нетрудно заметить, что излишнюю разговорчивость А.П. Чехов никогда не относил к числу добродетелей героя, доверяя произносить самые значительные слова другим людям. Так, молодой татарин из рассказа «В ссылке» говорит, «с напряжением подбирая русские слова, которых он знал немного, и заикаясь», но именно ему принадлежат главные слова рассказа: «Бог создал человека, чтоб живой был, чтоб и радость была, и тоска была, и горе было, а ты хочешь ничего, значит ты не живой, а камень, глина! Камню надо ничего, и тебе ничего…» [7, с. 49 – 50]. Чехов не доверяет болтунам и даже просто много говорящим людям. Татарин изъясняется с трудом, поэтому каждое его слово взвешенно, словно сквозь сердце пропущено. Кроме того, не владеющий нормами литературного языка, он удивительно точно обнажает смысл, вернее, бессмысленность фразы «ничего не надо» грамматически неверной трансформой «надо ничего», подчеркивающей абсурдность философии Толкового. Можно вспомнить доктора из рассказа «Княгиня», который является носителем авторских мыслей и признается в неумении говорить [6, с. 240]. Герой произведения Чехова «Три года» вспоминал длинные московские разговоры, в которых сам принимал участие еще так недавно, о том, что «без любви жить можно, что страстная любовь есть психоз, что, наконец, нет никакой любви, а есть только физическое влечение полов – и все в таком роде; он вспоминал и думал с грустью, что если бы теперь его спросили, что такое любовь, то он не нашелся бы, что ответить» [9, с. 7]. Этот парадокс, заключающийся в том, что чем большим внутренним опытом располагает человек, тем труднее его выразить словами, близок автору. В парадигме отмеченных ассоциаций оценка «вечно молчал» не только не является отрицательной, но и указывает на нечто большее, а именно – на доверие к слову героя.

Попытка представить князя позером – «всем просящим он давал и не столько из доброты, сколько из напускного джентльменства: возьми, мол, и чувствуй мою комильфотность [2, с. 299] – тоже мало удается, так как, во-первых, она мало совмещается с представлением о нему как о человеке прямом, никуда не сующем носа и вечно молчащим, во-вторых, совершенно исключается поведением князя. Кому принадлежит оценка князя, низводящая доброту и безразличие героя на уровень позерства? Вероятнее всего, тем, кто брал в долг и не отдавал, успокаивая свою совесть «комильфотностью» князя. Это мнение не может принадлежать рассказчику, который познакомился с князем, когда тот «сам залез в долги... и запутался до невозможности выпутаться» [2, с. 299]. Таким образом, автор не обнаруживает открыто своей оценки героя, но использует такую форму характеристики, когда явно негативные черты героя как бы нейтрализуются другими, противоречащими им. Нельзя сказать, чтобы эти другие поднимали героя на пьедестал, но тем не менее они заставляют читателя подвергнуть сомнению резко отрицательные оценки.

Фигура князя становится более определенной, когда в рассказе появляется лицо, откровенно отталкивающее, – Гронтовский. Показательно, что при появлении этого «долговязого субъекта» рассказчик отказывается от уничижительно-ироничной формы наименования героя «князек», что тоже происходит не без воли автора. Пока Гронтовский по-лакейски наслаждается властью, читатель больше узнает о князе. Монолог героя выдает человека удивительной чести и совести, ведь солги он «раз в жизни, солги только перед самим собой и одной… и одним человеком» [2, с. 305], который (он уверен, и не менее уверен читатель) простил бы ему эту ложь, и он положил бы к себе в карман чистоганом миллион.

Мы узнаем также, что князь тяготится своим безделием, мучается тем, что «не похож на людей», что «все люди, как люди, один только он изображает «из себя что-то такое... этакое...» [2, с. 304]. Беспощадность в оценке самого себя позволяет читателю верить в оценки князем других лиц, причем в этих частях монолога князя невозможно не услышать голос самого автора: «Встретил я в среду Нарягина. Вы его знаете, пьян, неряшлив ... долгов не платит, глуповат (князь поморщился и мотнул головой) … личность ужасная! Качается и говорит мне: «Я в мировые баллотируюсь!» Его, конечно, не выберут, но ведь он верит, что годится в мировые, считает это дело по плечу себе. И смелость есть, и самоуверенность. Он уверен, что дело делает, честно исполняет долг. Я бы не мог так! Мне бы совестно было в глаза казначею глядеть [2, с. 304].

Так, читатель, знакомясь с некоторыми представителями тех, которые «люди как люди», постигает трагедию князя, обреченного жить среди хищников и лакеев и дерзнувшего при этом не нарушать законы чести и совести. Это трагедия, безусловно, социальная, «чеховский метод» снимал различия и противоречия между социальным и личным историческим и интимным, общим и частным, большим и малым. Человек проявляется в малом так же как и в большом. И законы его совести не меняются в зависимости от степени значительности обстоятельств. Перед лицом бессмысленной, страшной и жестокой силы властвующих такие, именно такие как князь «недотепы» являются носителями нравственного идеала писателя. В «Пустом случае» А.П. Чехов показал болезнь своего времени: нравственное измельчание одних и безволие других, выбравших единственную форму протеста – внутренне не осквернить. Не бог весть какой протест, и геройского в нем ничего нет. И все-таки невозможно не оценить высокий нравственный кодекс героя, который не позволяет ему продать себя в обстоятельствах, весьма располагающих к этому.

Название – это компрессированное, нераскрытое содержание текста. «Пустой случай» А.П. Чехова незамысловат и прост, он не претендует на значительность, но напоминает читателю о том, что человек раскрывается в повседневности, в неприметных, на первый взгляд, мелочах, которые кажутся пустыми лишь при поверхностном взгляде.

Итак, авторская модальность – это такая категория художественного текста, которая позволяет слить воедино что? как? художественного текста, чтобы ответить на вопрос зачем?

Таким образом, статья посвящена описанию авторской модальности коммуникативного процесса, разграничению названных категорий по отношению к процессу коммуникации.

Рассмотрена внутренняя связь единиц языка в художественном тексте, исследованы разнообразные и индивидуальные формы авторской модальности; широкий перечень всех тех компонентов текста, которые формируют и обнаруживают “образ автора”, авторскую модальность. Дан анализ категориям объективной и субъективной модальности, а также текстовой модальности как одной из разновидностей субъективно-оценочной – фразовой модальности. Представлен проблемный вопрос об обязательности – факультативности категории субъективной модальности, синтезирующейся в авторскую. Рассмотрена субъективная и фразовая модальности и их разновидности. Выяснено, что почти все членимые повествовательные предложения имеют свои структурные схемы, а само повествовательное предложение является обязательным членом субъективно-модальной парадигмы. Определено, что понятие «текстовая модальность» стало предпосылкой к понятию «образ автора».

Библиографический список

1. *Русская грамматика*. Москва, 2015: 214 – 236.
2. Гальперин М.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 2016.
3. Крысин Л.П. Повседневная русская речь в ее отношении к литературной норме. *Труды института русского языка имени В.В. Виноградова РАН*. Москва, 2014; № 1: 358 – 387.
4. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва, 2013.
5. Шмелёв Д.М. *Русский язык в его функциональных разновидностях*. Москва, 2015: 58 – 59.
6. Колмакова В.В., Шелков Д.Ю. Особенности русского коммуникативного поведения в начале XXI века. *Вестник Пятигорского государственного университета*. 2018; № 4: 61 – 64.
7. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика*. Москва, 2016.
8. Гиршман М.М. Повествователь и герой. *Чехов и Лев Толстой*. Москва, 1989: 126 – 139.
9. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Москва, 1974 – 1982; Т. 5.

References

1. *Russkaya grammatika*. Moskva, 2015: 214 – 236.
2. Gal'perin M.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 2016.
3. Krysin L.P. Povsednevnaya russkaya rech' v ee otnoshenii k literaturnoj norme. *Trudy instituta russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova RAN*. Moskva, 2014; № 1: 358 – 387.
4. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 2013.
5. Shmelev D.M. *Russkij yazyk v ego funkcional'nyh raznovidnostyah*. Moskva, 2015: 58 – 59.
6. Kolmakova V.V., Shelkov D.Yu. Osobennosti russkogo kommunikativnogo povedeniya v nachale XXI veka. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 4: 61 – 64.
7. Potebnya A.A. *`Estetika i po`etika*. Moskva, 2016.
8. Girshman M.M. Povestvovatel' i geroj. *Chehov i Lev Tolstoj*. Moskva, 1989: 126 – 139.
9. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Moskva, 1974 – 1982; T. 5.

Статья поступила в редакцию 24.05.21

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.Ю. Андреева
К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 5

С.О. Базаркулов
НУРМОЛДО – ПРОСВЕТИТЕЛЬ-НОВАТОР 7

С.В. Баскаков, Р.Н. Серых
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАНДИДАТОВ ДЛЯ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ МЧС РОССИИ 10

Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ 12

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, Э.М. Биймырсаева, Е.А. Астраханцева
АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ 15

М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина
МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ «УРОКИ НЮРНБЕРГА»: ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ 18

Т.З. Демина, Е.М. Бородина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЕДИЦИОННЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 19

Т.К. Веренич, Е.А. Пономарева, А.А. Жигаева
ТЕСТОВЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОХОЖДЕНИЮ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» ТРКИ I 22

Н.А. Загрядская
ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ 25

Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРКОЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 28

Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый
О РАБОТЕ НАД УЧЕБНО-КОНЦЕРТНЫМ РЕПЕРТУАРОМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА ОРКЕСТРА РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ 30

О.В. Крежевских, В.А. Юдина, А.И. Михайлова
ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ 33

Ю.В. Кремлева, Н.С. Логинова, О.П. Пономаренко
ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ Г. БАРНАУЛА) 38

С.А. Купцова
РАЗВИТИЕ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 40

М.С. Маслов
ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ БУДУЩЕГО БИБЛИОТЕКИ 42

Н. Джара
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНТОНАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В АЛЖИРСКОЙ АУДИТОРИИ 44

Н.А. Никитин, Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова, А.Ю. Лебедев
АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ К ОСВОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 47

Н.П. Олесов
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ 52

Э.М. Ахмедова, И.Р. Позднякова, С.А. Пашина
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЭФФЕКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 54

Ю.З. Богданова
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА К ПРЕОДОЛЕНИЮ БАРЬЕРОВ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 56

А.М. Гришечкина, М.И. Фурманова
СТАНОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 59

Л.Н. Давыдова, В.А. Мячина, О.С. Толстых
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 62

А.Ю. Доглаев
ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАТКОВ И СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 63

В.А. Зима, Т.В. Колесникова, Е.А. Селюкова
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО 66

И.А. Зуев
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ 68

В.В. Коробкова, А.И. Санникова
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД 71

В.М. Куртвапова
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПРЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ 73

А.Г. Малая
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 76

Е.Б. Манахова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 78

Е.А. Махрина, Ю.И. Тутова
ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ 81

Н.Ю. Мельниченко, Н.А. Рачковская
НАСТАВНИЧЕСТВО ОПЫТНЫХ СПОРТСМЕНОВ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ ЕДИНОБОРСТВ 83

И.И. Наволокин
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ И ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ 85

С.А. Павленко, Л.А. Келеман, И.С. Прохорова
ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS («ГИБКИХ НАВЫКОВ») В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ 87

Р.И. Питько
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 90

Ж.А. Хашегульгова, З.М. Ужахова
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМЕННОМУ РАССУЖДЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 93

К.М. Чугаева
СУЩНОСТЬ, СТРОЕНИЕ И КРИТЕРИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ В ЦИФРОВОМ ПОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 95

М.В. Пашина, А.А. Петрусевич
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ НА ОСНОВЕ СОВЕТСКОЙ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 97

И.В. Прояева, А.Н. Колобов
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ СТЕРЕОМЕТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 100

Пэн Иньлай
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ 102

С.С. Рязанов
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 105

О.А. Самылова
СРЕДСТВА ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 107

И.В. Соловкина, А.А. Темербекова
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА ВУЗА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БУДУЩЕМ....109

О.В. Старинина
МЕТОДИКА МЕЖЯЗЫКОВОГО ТРАНСФЕРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИЯ 112

С.А. Тагирова, Д.И. Гилданова
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ТАТАРСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 114

А.С. Талеева
МОДУЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЛАКОВАЯ МИНИАТЮРНАЯ ЖИВОПИСЬ» ДЛЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ 116

С.П. Тимофеева
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ 120

С.П. Тимофеева
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «МУЗЕИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА» 122

Л.К. Фортова, А.В. Эджибадзе
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ИХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ 125

П.В. Фурсова
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 127

П.Х. Хасанова
СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 129

Н.П. Шаталова
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОНСТРУКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 131

Л.А. Шепелева, В.В. Марюхина
АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ 134

А.Ю. Широких
ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ....136

В.М. Дронов, Т.С. Рогожина
АСПЕКТЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИЗУЧЕНИЕ КУРСА ФИЗИКИ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 139

В.С. Краснова, В.А. Горбачева
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....141

М.С. Маслов
ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ГЕНЕРИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ 143

Е.В. Неумоева-Колчеданцева
АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 146

В.А. Есаков, А.Б. Конобеева
О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 148

Л.Г. Карпова
О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 150

Н.Г. Панова
К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ 153

И.А. Перелыгина
ОСОЗНАННОЕ ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТА КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ....155

Е.Д. Смит
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 158

О.В. Бережная, М.В. Гузева
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ КАК ФОРМЫ УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ....161

Ю.П. Кирилина, Т.Г. Везиров
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ....163

З.А. Магомеддибирова
КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ....166

Е.В. Муссауи-Ульянищева, Л.В. Ульянищева
РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....167

Н.Л. Голубева, Е.Г. Федюн, Л.М. Панчишко
ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ БИБЛИОТЕКИ, ОБСЛУЖИВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД 170

Т.А. Панчук
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ....173

С.С. Патачакова
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО В.А.ТОДЫКОВА....176

Н.Е. Чеснокова
МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 178

Е.А. Швед, В.А. Болотюк, Л.А. Болотюк
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕПРИНЯТЫХ ФОРМ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ....180

Е.М. Бородина, Т.З. Демина
РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЗВИЩ, БЫТУЮЩИХ В ДЕТСКОЙ СРЕДЕ....185

Э.П. Бурнашева, В.А. Осипов
ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА 187

Л.К. Фортова, Ю.В. Ваганова
МЕТОДОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....189

О.А. Винникова
РОЛЕВАЯ ИГРА «РЕПОРТАЖ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ 192

Е.Т. Давиташвили
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У УЧАСТНИКОВ ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЛЕКТИВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ 194

С.Н. Сардарова, М.М. Абдусаламов
ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ 197

О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ АНАЛИТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 199

Ю.А. Мельникова, О.А. Бокова
СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ 202

С.О. Базаркулов
РОЛЬ СКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ В ОБУЧЕНИИ ЦЕННОСТЯМ 204

Д.Л. Давидян
ФОНЕТИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ БРАЗИЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ШУМНЫХ ЯЗЫЧНЫХ СОГЛАСНЫХ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 206

Д.Г. Житиневич
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 209

А.В. Иванова, М.Д. Олесова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ 212

А.И. Карасев, Р.А. Утеева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ....214

И.Е. Щербаков, О.В. Карасева, Д.А. Горбачева
ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МАГИСТРОВ В РОССИЙСКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ 216

Н.В. Кузнецова
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ ШАРЛЯ ПЕРРО НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ 218

Е.А. Ненюк
ПЕРВЫЕ ИТОГИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ МНЕНИЙ 221

Е.А. Ненюк
НОВЫЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИИЯ ОНЛАЙН: ПРОБЛЕМЫ, ВЫВОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ 223

О.А. Блок
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ АККОРДЕОНИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ....225

М.А. Романова
О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССЕ ОПЕРНО-СИМФОНИЧЕСКОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ....228

В.К. Агарагимова, Т.Г. Гаджимагомедова, Р.Ю. Ибрагимова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....230

В.К. Агарагимова, А.Х. Асланбекова, А.Н. Магомедова
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТРЕВОЖНОСТЬЮ И РАЗВИТИЕМ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....232

А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, Н.В. Карягина
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ....234

А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, В.П. Шрам
ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ....236

В.Н. Гуров, Р.Р. Исламов, Е.В. Гурова
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ МУНИЦИПАЛИТЕТОВ И ОТДЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРАКТИКА РАБОТЫ 238

А.Д. Димитриев
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ....241

И.А. Ерина, М.В. Мархиева, Л.У. Курбанова
НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 243

Р.Р. Карданов, А.С. Узарханова, Т.Х. Абдулазимова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 245

В.А. Насыпаная
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ 247

Ю.В. Сорокопуд, Т.А. Дугарская, С.А. Сушкова
ВКЛАД ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СИСТЕМЫ СПО....249

А.С. Узарханова, А.В. Коркмазов, Х.Э. Мамалова
ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ....252

Ю.В. Юрова, Л.А. Филимонюк
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....254

Н.Н. Ховалыг
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ....257

Т.В. Черноморец
ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ 259

Т.А. Шергина, В.С. Степанова
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ЯКУТСКИХ ОРНАМЕНТОВ 263

М.П. Шихшалилов, М.М. Абдусаламов
СРЕДСТВА И СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРИНЦИПЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ....265

О.В. Баянкин, С.И. Супрунов
РАЗВИТИЕ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 267

Е.А. Быкова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ 271

Е.В. Нюфтин, Т.Н. Гриневецкая, В.В. Затеев
ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ НА КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАЧ....274

А.А. Кожурова, Е.Р. Собакина
РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ИГР 277

Г.Н. Мусс, Т.Г. Русакова, Д.В. Кучерук
ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНДООРИЕНТИРОВАННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ....279

Н.О. Николов
АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ 283

П.Ю. Делий
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЛЬНОГО И ОРКЕСТРОВОГО ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА....285

Е.В. Вовк, Л.М. Митрохина, С.В. Шевейко
КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ 287

О.О. Куликова
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙСОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СЕМИНАРАХ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ....290

Н.Ю. Фоминых, Э.И. Койкова, А.В. Бубенчикова
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭКОСИСТЕМА 292

Н.В. Самсонова, Ю.В. Долгушина
ПРОБЛЕМЫ ВОСТРЕБОВАННОСТИ МЕДИАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НАСЕЛЕНИЕМ 294

Т.А. Танцура
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 297

А.Н. Тарасов
КРИТЕРИИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОМУ ВОЖДЕНИЮ БОЕВЫХ МАШИН КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ....299

Е.А. Кукина, Е.В. Кулинская, Г.С. Шиманская
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ ПРИ ОЧНОМ И ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ НА ОСНОВЕ ИХ АНАЛИЗА СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ 301

А.М. Юдина, А.А. Емелина
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ У ПОДРОСТКОВ 305

Яо Вэньцзяо
ФОРТЕПИАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ. ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 308

Г.Н. Маслов
МОТИВЫ И ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ: АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ КАТЕГОРИЙ....310

А.А. Кожурова, А.Ю. Петухова
ТРИЗ-ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 314

М.В. Архипова
КАНТАТА-РЕКВИЕМ «БРАТСКОЕ ПОМИНОВЕНИЕ ГЕРОЕВ, ПАВШИХ В ВЕЛИКУЮ ВОЙНУ» А.Д. КАСТАЛЬСКОГО. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И УНИКАЛЬНАЯ СУДЬБА....316

Н.В. Никонорова
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 318

И.Г. Сухорукова
ОСВОЕНИЕ АВТОРСКИХ СТИЛЕЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 320

Л.А. Баданина
ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА (“SOFT WAY TO MOZART”) 322

Е.Н. Бажукова
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ОПЕРАЦИОННОСТИ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ....326

М.С. Гончарова
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 330

А. Камерис
О ПРОВЕДЕНИИ ФЕСТИВАЛЯ ТВОРЧЕСТВА И СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ «VIII САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ НОВОЙ МУЗЫКИ». НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ 333

К.Б. Давлетова
ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА (СЕКЦИЯ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ») 335

М.В. Мицкевич
О ПРЕПОДАВАНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМ КОМПОЗИТОРСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ КОНСЕРВАТОРИЙ И АКАДЕМИЙ МУЗЫКИ....338

М.В. Мицкевич
КИНОМУЗЫКА: ОПЫТ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....341

Л.Э. Павлова
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА 343

О.А. Спиридонов
О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РАЗВИТИЮ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ ЯКУТИИ 346

С.В. Чибирев
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ИСКУССТВЕ: ПРИМЕР МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 349

Н.А. Яцентковская
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД....353

О.Л. Поминова, Р.М. Агаев
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК РОСГВАРДИИ 357

М.А. Абдулаева, Т.М. Мансуров
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 359

Г.Н. Абдулгалимова, В.В. Никитина, П.М. Ибнмасхудова
ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ) 361

М.М. Керимов, С.А. Окунев
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 364

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ....366

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПРАКТИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 369

Ван Дэндэн, Ли Сыюй
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ РУССКОГО СЛОВА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....372

Т.Н. Внучкова, Л.М. Комиссарова, К.А. Янчевская
СОСТАВЛЕНИЕ АВАТАРА ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ПО АСПЕКТАМ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ....377

Ли Сыюй, Ван Дэндэн
МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА И.С. ТУРГЕНЕВА «БЕЖИН ЛУГ»....380

О.В. Калинина, Е.С. Неустроева
К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ....384

Г. Имашев, Б.У. Куанбаева, А.А. Тумышева, Ж. Салыкбаева
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА 386

Л.К. Фортова, А.М. Юдина, А.В. Гудкова, И.В. Виноградова
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ДУХОВНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ....389

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.А. Аверина
ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДЕБЮТ К.В. НАЗАРЬЕВОЙ И ПРОБЛЕМА ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕПУТАЦИИ....393

О.П. Решетова, О.И. Проминская
МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ СО СМЫСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ «НАСЫЩЕНИЕ») 396

Ф.Х. Ахматова
ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ АБЗАЦА (НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА)....398

Х.Б. Базоркина, Н.М. Барахоева
К ВОПРОСУ О МОДАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ 400

С.А. Бедирханов
ЖАНР СОНЕТА В ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА 402

А.А. Борисова, В.В. Илларионов
ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ЧУДОВИЩ *АБААСЫ* НИЖНЕГО МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РАННИХ ЗАПИСЕЙ)....404

Ван Линлин, Лю Лэ
ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ ПОЭЗИИ ВАЛЕРИЯ ПЕРЕЛЕШИНА....406

Ван Тяньцзяо
КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С КОМПОНЕНТОМ *ЗЛО*....*409*

Ван Цяоши
ТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕДИКАТИВНЫХ МОДИФИКАЦИЙ СКРЕПЫ «ТЕПЕРЬ О…» 412

Г.А. Шор, А.Р. Галиуллина
РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ....414

А.С. Гаммакуева
ПЕСНИ ОБ ОТХОДНИЧЕСТВЕ В ФОЛЬКЛОРЕ ЛАКЦЕВ: ТЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ 416

Е.В. Гнездилова
АНТИЧНЫЙ МИФ В ПОЭТИЧЕСКОМ УНИВЕРСУМЕ Р.М. РИЛЬКЕ 419

Е.В. Зубенко
ТИМУР КИБИРОВ: ПРОДОЛЖАТЕЛЬ ТРАДИЦИЙ В. НАБОКОВА (НА ОСНОВЕ ПЕРВОЙ КНИГИ «АННА И КОМАНДИР» ИЗ РОМАНА «ГЕНЕРАЛ И ЕГО СЕМЬЯ») 421

И.С. Алипулатов, М.И. Ибрагимов
НАЦИОНАЛЬНОЕ ВЕЩАНИЕ НА ТЕЛЕКАНАЛЕ РГВК «ДАГЕСТАН» 424

Н.В. Деева
МЕТАФОРА И ФИГУРАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ КАК СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ»....425

Г.В. Клименко
КАТЕГОРИЯ ОЦЕНКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «ГОЛОВА»....428

Д.С. Котова, Чжао Чэньси
РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ В СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)....430

С.В. Кузьмич
ИМИДЖ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «EL MUNDO»: ТЕМАТИЧЕСКАЯ КАРТА ПУБЛИКАЦИЙ ЗА 2015 – 2020 ГОДЫ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА КОММЕНТАРИЕВ ЧИТАТЕЛЕЙ....435

Ли Гэнь
КУЛЬТУРА КИТАЯ В РОМАНЕ «ПИСЬМОВНИК» М. ШИШКИНА....440

С.И. Магомедова, П.Т. Таибова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ УДАЛЕНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА.....443

Е.А. Манскова
МЕДИАОБРАЗ ЗАКЛЮЧЁННОГО И ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СМИ 445

М.А. Гасанова, Н.А. Салимгереева
КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В АВАРСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА.....447

З.Б. Караева, Л.Б. Караева
ПОЭМА ИСМАИЛА СЕМЕНОВА «АКТАМАК» КАК ЛИТЕРАТУРНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ. ДРЕВНЕТЮРКСКИЕ МИФОЛОГЕМЫ 449

Л.Б. Караева, З.Б. Караева
СТРУКТУРА МОНОМИФА В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ. ПЕСНЯ-ЛЕГЕНДА «БИЙНЁГЕР».....453

А.Т. Ламина
АТТРАКЦИОН И ПРОТИВОСТОЯНИЕ УТОПИИ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 455

А.Т. Ламина
АНТРОПОЦЕНТРИЧНОСТЬ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 457

Д.М. Магомедов
СИНТАКСИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ-ПОСЛОВИЦ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....459

А.Р. Токова
РОМАН О МАХАДЖИРСТВЕ: ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ТХАЙЦУХОВА «ГОРСТЬ ЗЕМЛИ» И Б. ШИНКУБЫ «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ»).....461

М.Ч. Чеерчиев
ОСОБЕННОСТИ СООТНЕСЕННОСТИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМИ РАЗРЯДАМИ В РУССКОМ И ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ 463

Г.М. Сагитов, П.А. Ибрагимова
ЖУРНАЛИСТ И ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ 465

А.С. Суханова
ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА «ENVIRONMENT» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ФРЕЙМОВОЙ СТРУКТУРОЙ «СРЕДА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....467

Н.Ю. Тихонова
СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА РОБЕРТА ГЭЛБРЕЙТА “TROUBLED BLOOD” И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК).....471

Тянь Кайгэ
СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ И НЕЗАВИСИМЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ.....475

Е.В. Уткина
ПОРТРЕТЫ ВТОРОСТЕПЕННЫХ И ЭПИЗОДИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ИХ СОЗДАНИЯ.....477

С.П. Фокина, Е.Н. Романова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА В МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....479

И.В. Фотиева, К.А. Кирилин
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ: УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ 481

У.Ш. Хадулаева
ТРОПЫ В ГАСТРОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ И БРИТАНСКИХ ТЕЛЕВЕДУЩИХ 483

Ху Янисинь
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПАРЕМИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ ОППОЗИЦИЮ «ЖАДНОСТЬ – ЩЕДРОСТЬ» (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) 485

Чжан Юе
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Д.С. ЛИХАЧЁВА В КИТАЕ 489

Чжан Юньшэн
ТРАДИЦИОННЫЕ СМИ: ГОРИЗОНТЫ РАЗВИТИЯ В ЭПОХУ НОВЫХ МЕДИА 491

Чжоу Юйцзе
К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ВОЛШЕБНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗКАХ 493

Ю.В. Клюкина, И.А. Тишкина, Л.П. Циленко, А.А. Шиповская
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КАРАНТИН» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ.....496

Н.Н. Эверстова, Т.Н. Пермякова
АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ В ЯПОНСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «АСАХИ»).....499

Ян Вэньхуэй
ПРИЗНАКИ, РЕЛЕВАНТНЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЖИВОТНОГО В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ЗООНИМАМИ) 501

А.М. Бекеева
К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ ЮМОРА В НОВЕЛЛЕ О. ГЕНРИ «ПЕРСИКИ» 504

Е.В. Вахтерова
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МАКРОСТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СТАТЬИ: ЛИНГВОДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗДЕЛА *ВВЕДЕНИЕ* 506

М.К. Гусейнова
ВАРИАНТНОСТЬ АВАРСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМИ И АНГЛИЙСКИМИ ИМЕНАМИ 509

О.А. Калугина
К ВОПРОСУ О ФРЕЙМОВОМ АНАЛИЗЕ КОНЦЕПТА «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА» 512

Ю.Ю. Каменева
РЕАЛИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА: ОСОБЕННОСТИ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ И ИСПАНСКИЙ ЯЗЫКИ 513

Е.О. Кириллова
«ШОРОХ ПОРОЧНЫХ СИМФОНИЙ»: ПЛОТСКО-ЭРОТИЧЕСКОЕ И РЕЛИГИОЗНОЕ В ПОЭЗИИ СЕРГЕЯ АЛЫМОВА 515

Е.О. Кириллова
ЭРОТИЧЕСКИЙ МИФ ПЛАМЕННЫХ ВЁСЕН ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ПОЭТА-ЭМИГРАНТА СЕРГЕЯ АЛЫМОВА 521

Н.В. Кузнецова
КОНЦЕПТ «ПОКАЯНИЕ» В РУССКОЙ И ЗАПАДНОЙ КАРТИНАХ МИРА 526

Лю Синь
РОМАН В. ПЕЛЕВИНА «ЖИЗНЬ НАСЕКОМЫХ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ КИТАЯ.....530

Эньшуай Лю
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАТЕКСТОВОГО ОПЕРАТОРА «*ГРУБО ГОВОРЯ*».....531

Мао Юйянь, О.В. Дедова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....534

Е.В. Астащенко
ПРОБЛЕМА ИРРЕАЛИЗМА И НЕО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЕ СТИЛИ В КРИТИЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ РУССКОГО МОДЕРНА 537

Т.О. Боброва, Е.Н. Кузнецова
КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА “WIND” В АНГЛИЙСКИХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОРАХ, ОТНОСЯЩИХСЯ К СЕМАНТИЧЕСКОМУ ПОЛЮ «МЕТЕОРОЛОГИЯ» 540

Д.В. Аникин, Н.В. Халина, В.В. Савина, А.В. Мариничева, Н.Н. Пивкина
П-СЕМАНТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОКУСЕ СКРЕМБЛИНГА.....542

Д.С. Фещенко
КОНСТРУКЦИИ С СИНТАКСИЧЕСКИМИ РЯДАМИ В ПРОЗЕ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «ЛЕВЫЙ БЕРЕГ») 545

М.Ш. Халилов
ОБРАЗОВАНИЕ ФОРМ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В ИНХОКВАРИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ХВАРШИНСКОГО ЯЗЫКА.....547

Чжу Янь
РЕЦЕПЦИЯ РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» В КИТАЕ.....549

И.А. Юрина
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВИРУСНОЙ РЕКЛАМЫ 552

М.А. Гасанова, Н.И. Муртазалиева
ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОЯЗЫЧНОМ ИСЛАМСКОМ ДИСКУРСЕ 554

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
КОМИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПРИЕМ В СЕМЕЙНО-БЫТОВЫХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ СКАЗКАХ ДАРГИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА.....556

Д.В. Девятияров
ДИНАМИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СЕТЕВОГО КОНЦЕПТА «НЕЛЕГИТИМНАЯ ВЛАСТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЕВ НА ВИДЕОХОСТИНГЕ YOUTUBE) 559

Д.Ф. Керимова
ДРАМАТИЗМ ПОВЕСТВОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕССЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН).....562

Н.В. Мельник, К.А. Артемова
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК ЛИДЕРОВ ОППОЗИЦИОННЫХ ПАРТИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В.В. ЖИРИНОВСКОГО О ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЕ) 564

С.К. Байрамукова
ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В РОМАНЕ Х. АППАЕВА «ЧЁРНЫЙ СУНДУК» 566

С.К. Байрамукова
НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ РОМАНА В ЛИТЕРАТУРЕ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА 568

Н.В. Стренева, О.В. Стрижкова
СТРАТЕГИИ РАССТАНОВКИ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ГРАФФИТИ 570

Ю.В. Задорожная
КОМБИНАТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ AIDA В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ 572

И.А. Постоенко, С.Ю. Григорьева
СРАВНЕНИЕ ПРОЦЕССА ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ 574

Чжан Ли
ЛИРИЧНОСТЬ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В ПРОЗЕ Ю. КАЗАКОВА....577

М.Х. Баташева
ГРАММАТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КОНЦЕПТА «ДИКА» (ДОБРО) В ЧЕЧЕНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ....579

Е.В. Беленкевич
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СЕМЬЯ»: СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ В ДИАЛЕКТНОМ ДИСКУРСЕ 581

А.В. Диль
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ЭМОЦИЙ В СТИХОТВОРЕНИИ ДЖ.Г. БАЙРОНА «TO A YOUTHFUL FRIEND» 585

Е.В. Евенко, О.Н. Морозова
ЗВУКОВОЙ СИМВОЛИЗМ И ЗВУКОСИМВОЛИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА 587

М.К. Ивина
ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОРОЛЯ АЛЬФРЕДА ВЕЛИКОГО КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛИИ ЭПОХИ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ....590

Е.И. Кривошеева, Н.А. Майборода
ПЕРЕДАЧА ИМПЛИЦИТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯПОНСКИХ АВТОРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ «СНЕЖНАЯ СТРАНА» К. ЯСУНАРИ)....594

Ю.В. Крисальная
КОГНИТИВНЫЕ МОДИФИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНЦЕПТОВ: БИБЛЕЙСКИЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СОВРЕМЕННОМ БРЕНДИНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ МЕДИА) 596

Г.А. Шор, П.С. Протазанова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВНЫХ В РАЗРАБОТКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ НАВИГАЦИИ И ОБОЗНАЧЕНИИ БОТАНИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В ПАРКАХ РОССИИ РАЗЛИЧНОГО НАЗНАЧЕНИЯ....601

А.О. Сошников
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г.Ф. ЛАВКРАФТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «ХРЕБТЫ БЕЗУМИЯ») 603

Н.В. Халина, Д.В. Аникин, В.В. Савина, А.В. Мариничева, Н.Н. Пивкина
РУССКИЙ МИР В РУССКОМ РОМАНЕ XXI ВЕКА С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ....607

Цао Чуньмей
РАССМОТРЕНИЕ ЭКОНОМИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗНАМЕНИТОСТИ В КИТАЙСКОМ МЕДИАРЫНКЕ 611

Чэнь Канюй
ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА....613

А.В. Кокова
ФОРМИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....616

С.Н. Гасанова, С.И. Испагиева
ВЗГЛЯД КАК КОМПОНЕНТ НЕВЕРБАЛЬНОГО СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФЕ АВАРСКОГО И АРАБСКОГО ЯЗЫКОВ) 618

М.Х. Гаджиахмедова, У.С. Умаханова
ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФИЛОСОФСКОЙ ЛИРИКИ ГАМЗАТА ЦАДАСЫ ...620

С.И. Мутаева, Д.М. Алибекова, С.М. Рабаданова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ АНТОНИМИИ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 622

С.И. Мутаева, Л.И. Ибрагимова, А.М. Дибирова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АНТОНИМИЧНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 624

Е.С. Сагирьянц
К ВОПРОСУ ОБ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА 626

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Andreeva E.Yu.
ON THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF EXERCISES IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO LAW STUDENTS 5

Bazarkulov S.O.
NURMOLDO – ENLIGHTENER AND INNOVATOR 7

Baskakov S.V., Serykh R.N.
THE MAIN DIRECTIONS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CANDIDATES FOR FIRE AND RESCUE UNITS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA 10

Agaltsova D.V., Valkova Yu.E.
ORGANIZATION OF INDIVIDUAL AND COLLECTIVE STUDENTS' WORK IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES AT A UNIVERSITY WITH THE HELP OF ICT 12

Vahitov D.R., Grineveczkaya T.N., Biymyrsayeva E.M., Astrakhantseva E.A.
ANALYSIS OF SOME PROBLEMS OF MODERN ONLINE LEARNING 15

Davydenko M.V., Shelyugina O.A.
INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL FORUM "LESSONS OF NUREMBERG": EXPERIENCE OF DEVELOPING THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS 18

Demina T.Z., Borodina E.M.
USE OF EXPEDITIONARY FOLKLORE MATERIALS IN EDUCATIONAL PROCESS 19

Verenich T.K., Ponomareva E.A., Zhigaeva A.A.
TEST-TAKING STRATEGIES FOR SUBTEST IN "READING" OF TOFRL (B1) PREPARATION 22

Zagryadskaya N.A.
REFLECTION IN A LANGUAGE CLASS DURING THE PERIOD OF PANDEMIC 25

Zarechnev D.O., Fedulov B.A.
INDIVIDUALIZATION OF PREVENTIVE WORK BY POLICE EMPLOYEES FOR PREVENTION OF DRUG DEPENDENCE MINORS 28

Batagova T.E., Kabzisty A.N.
ABOUT THE WORK ON THE EDUCATIONAL AND CONCERT REPERTOIRE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE CONDUCTOR OF THE ORCHESTRA OF RUSSIAN FOLK INSTRUMENTS 30

Krezhevskikh O.V., Yudina V.A., Mikhailova A.I.
FEATURES OF DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDER LEVEL III IN AN INCLUSIVE GROUP 33

Kremleva Yu.V., Loginova N.S., Ponomarenko O.P.
PROBLEMS OF USAGE OF PERSONALITY-ORIENTED TECHNOLOGY IN DISTANCE LEARNING (THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BARNAUL) 38

Kuptsova S.A.
DEVELOPING A MEDICAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION FOR TEACHER TRAINING IN VOCATIONAL EDUCATION 40

Maslov M.S.
DESIGN THINKING – EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF THE FUTURE OF A LIBRARY 42

Djara N.
A COMPARATIVE APPROACH IN TEACHING INTONATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO ALGERIAN STUDENTS 44

Nikitin N.A., Bulat R.E., Baychorova Kh.S., Lebedev A.Yu.
APPROBATION OF THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE READINESS OF FULL-TIME STUDENTS TO MASTER THE EDUCATIONAL PROGRAM USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES 47

Olesov N.P.
FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS BASED ON ETHNOCULTURAL EDUCATION 52

Akhmedova E.M., Pozdnyakova I.R., Pashina S.A.
INFLUENCE OF THE STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON THE EFFECTIVE LEVEL OF KNOWLEDGE OF YOUNGER SCHOOLS 54

Bogdanova Yu.Z.
PREPARATION OF STUDENTS OF AN AGRARIAN UNIVERSITY TO OVERCOME BARRIERS IN BUSINESS COMMUNICATIONS IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES 56

Grishechkina A.M., Furmanova M.I.
FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURAL INTERACTION 59

Davydova L.N., Myachina V.A., Tolstykh O.S.
SPECIAL FEATURES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS 62

Doglaev A.Yu.
EXPERIENCE IN ACTIVATING INTELLECTUAL INCLINATIONS AND ABILITIES JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION 63

Zima V.A., Kolesnikova T.V., Selyukova E.A.
INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE PRIMARY EDUCATION 66

Zuev I.A.
THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN PERSONNEL MANAGEMENT 68

Korobkova V.V., Sannikova A.I.
THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE FAMILY'S EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE: A SYSTEM-SYNERGY APPROACH 71

Kurtvapova V.M.
MORAL EDUCATION OF A TEENAGER IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK 73

Malaya A.G.
THE EXPERIENCE OF REALIZING THE ABILITY OF YOUNGER STUDENTS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 76

Manakhova E.B.
USING THE MANAGERIAL SYSTEMS WHILE TRAINING A FOREIGN LANGUAGE WITH STUDENTS AT NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL 78

Mahrina E.A., Tutova Yu.I.
DIAGNOSIS AND PREVENTION OF INTERNET ADDITIVES IN ADOLESCENTS 81

Melnichenko N.Yu., Rachkovskaya N.A.
MENTORING OF EXPERIENCED ATHLETES AS A PRINCIPLE OF THE FORMATION OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS IN A SPORTS SCHOOL OF MARTIAL ARTS 83

Navolokin I.I.
PROBLEMS OF EDUCATION OF THE MOTIVATION AND VALUE ATTITUDE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL TO THE MILITARY PROFESSION AND MILITARY SERVICE 85

Pavlenko S.A., Keleman L.A., Prokhorova I.S.
FORMATION OF SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING HUMANITIES ON THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES 87

Pit'ko R.I.
USE OF FEDERAL SPORTS TRAINING STANDARDS IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM 90

Khashegulgova Zh.A., Uzhakhova Z.M.
METHODOLOGY OF TEACHING SCHOOLCHILDREN TO DISCUSS IN WRITING IN ENGLISH LESSONS 93

Chugaeva K.M.
MODULAR TECHNOLOGY'S GIST, STRUCTURE AND CRITERIA FOR FORMING STUDENT'S INFORMATION AND COMMUNICATION ADAPTABILITY WITHIN THEIR DIGITAL PROFESSIONAL TRAINING 95

Pashina M.V., Petrusevich A.A.
RESEARCH COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER WHEN WORKING WITH STUDENTS ON THE BASIS OF SOVIET SCIENTIFIC ACTIVITY 97

Proyaeva I.V., Kolobov A.N.
FEATURES OF STUDYING INDIVIDUAL QUESTIONS OF STEREOMETRY WITH THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS 100

Peng Yinlai
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING THE METHODOLOGY OF MUSIC-ORIENTED POLYCHARTISTIC ACTIVITY BY CHINESE UNDERGRADUATE STUDENTS 102

Ryazanov S.S.
THE POSSIBILITIES OF USING THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF CIVIL MATURITY OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY 105

Samylova O.A.
VISUAL SUPPORT TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PHRASAL SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT 107

Solovkina I.V., Temerbekova A.A.
INFORMATION CULTURE OF A UNIVERSITY STUDENT AS A MEANS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FUTURE 109

Starinina O.V.
THE METHOD OF INTERLANGUAGE TRANSFER AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A BILINGUAL PERSONALITY AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 112

Tagirova S.A., Gildanova D.I.
COMPARATIVE STUDY OF NOUN CATEGORIES IN TATAR AND BASHKIR LANGUAGES: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS 114

Taleeva A.S.
MODULAR DESIGN OF A SPECIAL DISCIPLINE IN THE DIRECTION OF "LACQUER MINIATURE PAINTING" FOR THE POLY-ART COLLEGE OF ARTS 116

Timofeeva S.P.
FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG CHINESE STUDENTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 120

Timofeeva S.P.
FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS ON THE BASIS OF THE TEXTBOOK "MUSEUMS OF ST. PETERSBURG" 122

Fortova L.K., Edzhibadze A.V.
MORAL EDUCATION OF TEENAGERS AS A TOOL FOR PREVENTING THEIR INTERPERSONAL CONFLICTS 125

Fursova P.V.
SOCIO-CULTURAL SUPPORT IN TEACHING ACTIVITIES AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS 127

Khasanova P.Kh.
THE BASICS, STRUCTURE AND FUNCTIONAL MANIFESTATIONS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF TEACHER'S ACTIVITY 129

Shatalova N.P.
EDUCATIONAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CONSTRUCTIVENESS OF STUDENTS 131

Shepeleva L.A., Maryukhina V.V.
ANALYSIS OF STUDENTS' SATISFACTION WITH DISTANCE LEARNING RESOURCES....134

Shirokikh A.Yu.
DIGITALIZATION IN TEACHING LEXIS AND STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING 136

Dronov V.M., Rogozhina T.S.
ASPECTS OF INVOLVEMENT IN THE STUDY OF A PHYSICS COURSE THROUGH PROJECT ACTIVITIES 139

Krasnova V.S., Gorbacheva V.A.
SOCIAL ADAPTATION OF COLLEGE STUDENTS BY MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES 141

Maslov M.S.
METHODS OF CREATIVE DEVELOPMENT AS A CONDITION FOR GENERATING INNOVATIVE IDEAS....143

Neumoeva-Kolchedantseva E.V.
CURRENT LEVEL OF SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE TEACHERS AND PROSPECTS OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT....146

Esakov V.A., Konobeeva A.B.
ABOUT INTERDISCIPLINARITY IN TRAINING UNIVERSITY STUDENTS....148

Karpova L.G.
ABOUT THE STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF ADDITIONAL ART EDUCATION OF CHILDREN IN PENZA REGION....150

Panova N.G.
TO THE QUESTION ABOUT THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS OF STUDENTS-MUSICIANS....153

Perelygina I.A.
DELIBERATE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF CORPORATE IDENTITY AS A SOCIO-CULTURAL ELEMENT OF CORPORATE CULTURE....155

Smith E.D.
METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF MOTIVATION TO LEARN IN THE PIANO CLASS....158

Berezhnaya O.V., Guzeva M.V.
SOME ASPECTS OF THE SUPPORT OF THE SOCIAL INSTITUTION OF THE FOSTER FAMILY AS A FORM OF LIFE FOR CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE....161

Kirilina Yu.P., Vezirov T.G.
THE MODEL OF FORMING MEDIA-CULTURE IN TEACHING AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER....163

Magomeddibirova Z.A.
COMPONENT ANALYSIS OF THE PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL 166

Mussaui-Ulyanischeva E.V., Ulyanischeva L.V.
REALIZATION OF CORRECTIVE FEEDBACK IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY 167

Golubeva N.L., Fedyun E.G., Panchishko L.M.
CREATING A MULTIMEDIA LIBRARY ENVIRONMENT FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS: AN INFORMATION AND COMMUNICATION APPROACH 170

Panchuk T.A.
SYSTEM-ACTIVITY MODEL OF GRAPHIC TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF TECHNOLOGICAL PROFILE....173

Patachakova S.S.
AESTHETIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION THROUGH THE WORK OF V.A. TODYKOV....176

Chesnokova N.E.
MENTAL MAPS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MASTER STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES 178

Shved E.A., Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A.
THE EXPERIENCE OF ARRANGING CONVENTIONAL PROCEDURES OF ONGOING MONITORING OF MATHEMATICAL DESCIPLINES LEARNING ACHIEVEMENTS AT DISTANCE LEARNING IN A PANDEMIC 180

Borodina E.M., Demina T.Z.
DEVELOPING THE POTENTIAL OF NICKNAMES, EXISTING IN THE CHILDREN'S ENVIRONMENT 185

Burnasheva E.P., Osipov V.A.
OPTIMIZATION OF THE ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY'S STRUCTURAL DIVISIONS USING LEAN PRODUCTION TOOLS 187

Fortova L.K., Vaganova Yu.V.
METHODOLOGY OF DISTANCE LEARNING OF OLDER ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION....189

Vinnikova O.A.
ROLE PLAY "NEWS REPORT" AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION IN DISTANCE LEARNING 192

Davitashvili E.T.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION AMONG MEMBERS OF A FOLKLORE GROUP IN CULTURAL INSTITUTIONS 194

Sardarova S.N., Abdusalamov M.M.
DISCUSSION AS AN EFFICIENT TOOL TO FORM THE LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AND THEIR COGNITIVE DEVELOPMENT 197

Bokova O.A., Melnikova Yu.A.
FEATURES OF DEVELOPMENT OF POTENTIAL OF GIFTED CHILDREN IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM: THE EXPERIENCE OF ANALYTICAL RESEARCH....199

Melnikova Yu.A., Bokova O.A.
SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT AND TRAINING OF GIFTED CHILDREN IN FOREIGN EDUCATIONAL SYSTEMS 202

Bazarkulov S.O.
THE ROLE OF THE HIDDEN CURRICULUM IN VALUES EDUCATİON....204

Davidian D.L.
PHONETIC ACCENT OF BRAZILIAN STUDENTS IN PRONUNCIATION OF RUSSIAN LINGUAL OBSTRUENTS: LINGUODIDACTIC ASPECT 206

Zhitinevich D.G.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGNING AN EDUCATIONAL PROGRAM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION....209

Ivanova A.V., Olesova M.D.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALLY-ORIENTED EDUCATION IN COLLEGE....212

Karasev A.I., Uteeva R.A.
DESIGNING OF ELECTRONIC EDUCATIONAL CONTENTS ON MATHEMATICS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL MATHEMATICAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS 214

Shcherbakov I.E., Karaseva O.V., Gorbacheva D.A.
DIGITAL COMPETENCE OF MASTERS IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION....216

Kuznetsova N.V.
METHODOLOGY FOR USING THE FAIRY TALE BY CHARLES PERRAULT AT VARIOUS STAGES OF TEACHING FRENCH 218

Nenyuk E.A.
INITIAL RESULTS OF DISTANCE LEARNING: EVOLUTION OF OPINIONS 221

Nenyuk E.A.
NEW EXPERIENCE OF ONLINE LEARNING: PROBLEMS, CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS 223

Blok O.A.
FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS OF ACCORDION PLAYERS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 225

Romanova M.A.
ABOUT THE SPECIFICS AND THE CONTENT OF THE IMPROVING OF PERFORMING SKILLS OF STUDENTS IN CLASS OF LYRIC OPERA AND SYMPHONY ORCHESTRA CODUCTING....228

Agaragimova V.K., Gadzhimagomedova T.G., Ibragimova R.Yu.
FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SCHOOL STUDENT IN OUTSTANDING ACTIVITIES 230

Agaragimova V.K., Aslanbekova A.Kh., Magomedova A.N.
RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN 232

Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Karyagina N.V.
THE PROJECT METHOD AS A DIRECTION IN IMPROVING THE PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN....234

Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Shram V.P.
INTRODUCTION OF MODERN MOBILE DEVICES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN....236

Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V.
INNOVATIVE WORK OF EDUCATIONAL COMPLEXES IN MUNICIPALITIES AND INDIVIDUAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: PRACTICAL WORK 238

Dimitriev A.D.
CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA 241

Erina I.A., Marhieva M.V., Kurbanova L.U.
UNCONVENTIONAL WAYS OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN 243

Kardanov R.R., Uzarkhanova A.S., Abdulazimova T.Kh.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY 245

Nasypanaya V.A.
IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL 247

Sorokopud Yu.V., Dugarskaya T.A., Sushkova S.A.
THE CONTRIBUTION OF THE DISCIPLINE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SHAPING THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS IN THE ARTS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM 249

Uzarkhanova A.S., Korkmazov A.V., Mamalova Kh.E.
TECHNOLOGY FOR MANAGING THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCIES OF TEACHERS AT A UNIVERSITY 252

Yurova Yu.V., Filimonyuk L.A.
THE MODEL OF DEVELOPMENT OF DESIGN AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION 254

Khovalyg N.N.
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF ETHNOPEDAGOGICAL VALUES IN MORAL EDUCATION 257

Chernomorets T.V.
CHARACTERISTICS OF MOTIVATION IN STUDIES AMONG FUTURE BANK EMPLOYEES 259

Shergina T.A., Stepanova V.S.
FORMATION OF THE BASICS OF AESTHETIC CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THE STUDY OF YAKUT ORNAMENTS 263

Shikhshalilov M.P., Abdusalamov M.M.
WAYS AND MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY PRESENTATION AND PRINCIPLES OF ITS USAGE 265

Bayankin O.V., ***Suprunov S.I.***
DEVELOPMENT OF SPORTS AND RECREATION WORK WITH VARIOUS GROUPS OF POPULATION IN CONDITIONS OF PHYSICAL CULTURE ACTIVITY 267

Bykova E.A.
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS AS FUTURE TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF INNOVATIVE ACTIVITY 271

Nuyftin E.V., Grinevetskaya T.N., Zateev V.V.
INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCIES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS ON THE QUALITY OF TASK PERFORMANCE 274

Kozhurova A.A., Sobakina E.R.
DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH DANCE GAMES 277

Muss G.N., Rusakova T.G., Kucheruk D.V.
FORMATION OF TEAM ORIENTATION IN CONDITIONS OF CONTINUITY OF HIGHER EDUCATION AND INTERNAL LEARNING 279

Nikolov N.O.
AFFECTIVE SPHERE OF CONSCIOUSNESS AS A DRIVING FORCE OF THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC STYLE OF THINKING (HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE) 283

Deliy P.Yu.
MODERN PROBLEMS OF SOLO AND ORCHESTRAL WIND PERFORMANCE ART 285

Vovk E.V., Mitrokhina L.M., Sheveko S.V.
CULTURAL STUDIES ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AT SCHOOL 287

Kulikova O.O.
MOTIVATION FOR THE USE OF CASE STUDIES IN THE PROCESS OF VOCABULARY DEVELOPMENT AT ENGLISH SEMINARS AT THE UNIVERSITY OF FINANCE AND ECONOMICS 290

Fominykh N.Yu., Koikova E.I., Bubenchikova A.V.
EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN ECOSYSTEM 292

Samsonova N.V., Dolgushina Yu.V.
PROBLEMS OF THE DEMAND FOR MEDIATION AS A BASIS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH THE POPULATION 294

Tantsura T.A.
VISUALIZATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS 297

Tarasov A.N.
CRITERIA AND LEVELS FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING IN PRACTICAL DRIVING OF COMBAT VEHICLES OF CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF THE FEDERAL SERVICE OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION USING MODERN TECHNICAL TRAINING AIDS 299

Kukina E.A., Kulinskaya E.V., Shimanskaya G.S.
COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF LABORATORY AND PRACTICAL LESSONS IN PHYSICS IN HIGHER EDUCATION AT INTERNAL AND DISTANCE LEARNING BASED ON THE ANALYSIS OF STUDENTS AND TEACHERS 301

Yudina A.M., Emelina A.A.
DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN HISTORY LESSONS FOR TEENAGERS 305

Yao Wenjiao
PIANO EDUCATION IN MODERN CHINA. ACHIEVEMENTS, CHALLENGES AND PROSPECTS 308

Maslov G.N.
MOTIVES AND GOALS OF STUDYING RUSSIAN BY FOREIGN STUDENTS: ANALYSIS OF KEY CATEGORIES 310

Kozhurova A.A., Petukhova A.Yu.
TRIZ-PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 314

Arkhipova M.V.
CANTATA-REQUIEM "FRATERNAL COMMEMORATION OF THE HEROES WHO FELL IN THE GREAT WAR" BY A.D. KASTALSKY. HISTORY OF CREATION AND UNIQUE DESTINY 316

Nikonorova N.V.
THE ESSENCE AND CONTENT OF PRIORITY TRENDS OF CHILD PERSONALITY EDUCATION: ANALYSIS OF MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDY 318

Sukhorukova I.G.
LEARNING AN AUTHOR'S STYLE IN THE SYSTEM OF MODERN MUSICAL EDUCATION 320

Badanina L.A.
APPLICATION OF CONTEMPORARY MUSIC COMPUTER EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE PROCESS OF TEACHING KEYBOARD SYNTHESIZER ("SOFT WAY TO MOZART") 322

Bazhukova E.N.
MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE OPERATIONAL KNOWLEDGE OF A MUSIC TEACHER IN MUSICAL INFORMATICS 326

Goncharova M.S.
PREPARATION OF A MUSIC TEACHER FOR THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT 330

Kameris A.
ABOUT THE FESTIVAL OF CREATIVITY AND MODERN MUSICAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES "VIII ST. PETERSBURG INTERNATIONAL FESTIVAL OF NEW MUSIC". NEW EDUCATIONAL PRACTICES 333

Davletova K.B.
INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES FOR A MUSIC TEACHER (SECTION "ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS") 335

Mitskevich M.V.
ABOUT TEACHING COMPUTER MUSIC TO STUDENTS OF COMPOSITION FACULTIES OF CONSERVATORIES AND MUSIC ACADEMIES 338

Mitskevich M.V.
FILM MUSIC: EXPERIENCE OF MUSICAL-TECHNOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION 341

Pavlova L.E.
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT TEACHER 343

Spiridonov O.A.
ON THE PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ETHNOMUSICOLOGICAL CULTURE OF YOUNG PEOPLE IN YAKUTIA 346

Chibirev S.V.
COMPUTER MODELING IN ARTS: SAMPLE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH 349

Yatcenkovskaya N.A.
METHODS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS OF MUSIC UNIVERSITIES: INTEGRATIVE APPROACH 353

Pominova O.L., Agaev R.M.
ANALYSIS OF THE LEVEL OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF MILITARY SERVANTS OF THE NATIONAL GUARD 357

Abdulaeva M.A., Mansurov T.M.
PREPARING FUTURE BACHELORS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FOR THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN SPORTS TRAINING AND WELLNESS PHYSICAL CULTURE 359

Abdulgalimova G.N., Nikitina V.V., Ibnmaskhudova P.M.
FORMATION OF COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY GRADUATES (ON THE EXAMPLE OF MEDICAL SPECIALTIES) 361

Kerimov M.M., Okunev S.A.
DIDACTIC POSSIBILITIES OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF LEGAL KNOWLEDGE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS 364

Kondrakhina N.G., Yushakova N.E.
DISTINGUISHING FEATURES OF INDIVIDUALIZATION WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS 366

Kondrakhina N.G., Yushakova N.E.
COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPERIENCE OF RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICES OF LINGUISTIC EDUCATION....369

Wang Dengdeng, Li Siyu
TEACHING THE RHYTHMIC STRUCTURE OF WORDS IN RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT....372

Vnuchkova T.N., Komissarova L.M., Yanchevskaya K.A.
DRAWING AN AVATAR OF A TARGET AUDIENCE REPRESENTATIVE ON ASPECTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION AS A METHOD OF INCREASING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST IN ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS....377

Li Siyu, Wang Dengdeng
THE PLACE OF ARTISTIC TEXT IN THE SYSTEM OF CONNECTED SPEECH TRAINING OF FOREIGN STUDENTS ON THE MATERIAL OF THE STORY "BEZHIN MEADOW" BY I.S. TURGENEV 380

Kalinina O.V., Neustroeva E.S.
ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF AN OLDER PRESCHOOLER WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF A CERTAIN LEVEL IN CONDITIONS OF A COMBINED GROUP OF PRESCHOOL CHILDREN....384

Imashev G., Kuanbayeva B.U., Tumysheva A.A., Salykbayeva Zh.
IMPROVING THE POLYTECHNIC TRAINING OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF SOCIETY....386

Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V., Vinogradova I.V.
EDUCATION OF PATRIOTISM AND SPIRITUALITY OF STUDENTS 389

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Averina M.A.
K.V. NAZARYEVA'S LITERARY DEBUT AND THE PROBLEM OF LITERARY REPUTATION....393

Reshetova O.P., Prominskaya O.I.
MODELING OF SITUATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE (BY THE SITUATION WITH A SEMANTIC COMPONENT OF "SATURATION") 396

Akhmatova F.Kh.
SENTENCE AS A COMPONENT OF PARAGRAPH (ON THE MATERIALS OF KARACHAI-BALKAR LANGUAGE) 398

Bazorkina Kh.B., Barakhoeva N.M.
TO THE QUESTION OF MODAL INDICATORS OF EVIDENTIAL VALUES IN THE INGUSH LANGUAGE....400

Bedirkhanov S.A.
GENRE OF A SONNET IN WORKS OF AZIZ ALEM 402

Borisova A.A., Illarionov V.V.
A TYPOLOGICAL STUDY OF THE EPIC MONSTERS ABAASY OF THE LOWER WORLD (BASED ON EARLY RECORDS)....404

Wang Lingling, Liu Le
THE MAIN THEMES IN THE POETRY OF VALERY PERELESHIN....406

Wang Tianjiao
COGNITIVE MODELS IN RUSSIAN PAREMIOLOGY WITH THE COMPONENT ЗЛО (EVILNESS)....409

Wang Qiaoshi
TEXT FUNCTIONS OF THE PREDICATIVE MODIFICATIONS OF THE CLIP "NOW ABOUT ..." 412

Shor G.A., Galiullina A.R.
THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN INTERNATIONAL COOPERATION OF LANDSCAPE ARCHITECTS....414

Gammakueva A.S.
SONGS ABOUT SEASONAL WORK IN THE LAK FOLKLORE: THEME AND ARTISTIC ORIGINALITY....416

Gnezdilova E.V.
ANTIQUE MYTH IN THE R. M. RILKE'S POETIC UNIVERSUM 419

Zubenko E.V.
TIMUR KIBIROV: CONTINUATION OF TRADITIONS OF V. NABOKOV (BASED ON THE FIRST BOOK "ANNA AND COMMANDER" FROM THE NOVEL "THE GENERAL AND HIS FAMILY")....421

Alipulatov I.S., Ibragimov M.I.
NATIONAL BROADCASTING ON THE TV CHANNEL OF RGVK "DAGESTAN"....424

Deeva N.V.
METAPHOR AND FIGURAL COMPARISON AS THE WAYS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "DEATH" 425

Klimenko G.V.
ASSESSMENT CATEGORY IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF THE LEXEME ГОЛОВА (HEAD)....428

Kotova D.S., Zhao Chenxi
RUSSIAN ANTHROPONYMS IN THE MINDS OF CHINESE STUDENTS (BASED ON THE SURVEY MATERIALS) 430

Kuzmich S.V.
IMAGE OF RUSSIA IN THE NEWSPAPER "EL MUNDO": THEMATIC MAP OF PUBLICATIONS FOR 2015 – 2020....435

Li Gen
CHINESE CULTURE IN THE NOVEL BY M. SHISHKIN "THE LETTER BOOK"....440

Magomedova S.I., Taibova P.T.
LEXICO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE SYNONYMIC GROUP OF ARABIC REMOVAL VERBS 443

Manskova E.A.
MEDIA IMAGE OF THE PRISONER AND THE PENITENTIARY SYSTEM IN THE MODERN RUSSIAN MEDIA 445

Gasanova M.A., Salimgereeva N.A.
CONCEPT "CHILD" IN THE AVARA PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD 447

Karaeva Z.B., Karaeva L.B.
THE POEM "AKTAMAK" BY ISMAIL SEMENOV AS A LITERARY JOURNEY. OLD TURKIC MYTHEMES 449

Karaeva L.B., Karaeva Z.B.
THE MONOMYTH STRUCTURE IN THE KARACHAI-BALKAR FOLKLORE. THE SONG-LEGEND "BIENEGER"....453

Lamina A.T.
ATTRACTION AND THE OPPOSITION TO UTOPIA IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....455

Lamina A.T.
ANTROPOCENTRICITY IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....457

Magomedov D.M.
SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF PROVERBIAL SENTENCES IN AVAR LANGUAGE....459

Tokova A.R.
A NOVEL ABOUT MAHAJIRISM: GENRE AND STYLISTIC FEATURES (BASED ON THE WORKS OF B. TKHAITSUKHOV "A HANDFUL OF EARTH" AND B. SHINKUB "THE LAST OF THE DEPARTED") 461

Cheerchiev M.Ch.
FEATURES OF CORRELATION OF NOUNS WITH LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES IN RUSSIAN AND DAGESTAN LANGUAGES 463

Sagitov G.M., Ibragimova P.A.
JOURNALIST AND SOURCE OF INFORMATION: LEGAL ASPECT....465

Sukhanova A.S.
FRAME STRUCTURES OF THE ENGLISH AND RUSSIAN WORDS ENVIRONMENT AND СРЕДА: A COMPARATIVE STUDY....467

Tikhonova N.Yu.
SYNTACTIC TRANSFORMATIONS AS A WAY OF COMPREHENDING A MODERN LITERARY TEXT IN THE PROCESS OF TRANSLATION (A CASE STUDY OF "TROUBLED BLOOD" BY ROBERT GALBRAITH AND ITS RUSSIAN TRANSLATION)....471

Tian Kaige
SOCIAL ADVERTISING AS AN EFFECTIVE AND INDEPENDENT SOCIAL TOOL 475

Utkina E.V.
PORTRAITS OF MINOR AND EPISODIC CHARACTERS IN A.S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN" AND POETIC MEANS OF THEIR CREATION 477

Fokina S.P., Romanova E.N.
LEXICAL-SEMANTIC ASPECTS OF LEGAL TEXT TRANSLATION IN THE INTERNATIONAL LEGAL CONTEXT (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE) 479

Fotieva I.V., Kirilin K.A.
MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN POPULAR SCIENTIFIC JOURNALISM: SUCCESSES AND CHALLENGES 481

Khadulaeva U.Sh.
TROPES IN RUSSIAN AND BRITISH TV PRESENTERS' GASTRONOMIC DISCOURSE....483

Hu Yangyixin
LINGUISTIC-CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF RUSSIAN PAREMIAS, VERBALIZING THE OPPOSITION "GREED-GENEROSITY" (IN CONTRAST WITH CHINESE)....485

Zhang Yue
HISTORY OF STUDYING ACADEMIC HERITAGE OF D.S. LIKHACHEV IN CHINA....489

Zhang Yunsheng
TRADITIONAL MEDIA: HORIZONS OF DEVELOPMENT IN THE ERA OF NEW MEDIA....491

Zhou Yujie
ON THE PROBLEM OF NOMINATION OF NEGATIVE MAGICAL CHARACTERS IN RUSSIAN AND CHINESE FAIRY TALES 493

Klyukina Yu.V., Tishkina I.A., Tsilenko L.P., Shipovskaya A.A.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT "QUARANTINE" IN ENGLISH AND RUSSIAN PRECEDENT TEXTS OF COMIC GENRES....496

Everstova N.N., Permyakova T.N.
ANALYSIS OF LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF EVALUATION IN JAPANESE NEWSPAPER DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER "ASAHI") 499

Yang Wenhui
SIGNS RELEVANT FOR THE FORMATION OF ANIMAL IMAGE IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF THE STABLE COMPARISONS WITH ZOONYMS) 501

Bekeeva A.M.
ON THE QUESTION OF THE DISTINCTIVENESS OF HUMOR IN THE NOVEL "LITTLE SPECK IN GARNERED FRUIT" BY O. HENRY....504

Vakhterova E.V.
CONTENT MACROSTRUCTURE OF AN ENGLISH RESEARCH ARTICLE: LINGUISTIC DISCURSIVE FEATURES OF THE INTRODUCTION SECTION....506

Huseynova M.K.
VARIABILITY OF AVAR PERSONAL NAMES IN COMPARISON WITH RUSSIAN AND ENGLISH NAMES....509

Kalugina O.A.
ON THE FRAME ANALYSIS OF THE CONCEPT "DIGITAL ECONOMY" 512

Kameneva Yu.Yu.
REALIA-WORDS IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 20TH CENTURY: FEATURES AND WAYS OF TRANSLATION INTO ENGLISH AND SPANISH....513

Kirillova E.O.
"RUSTLING VICIOUS SYMPHONIES": FLESH-EROTIC AND RELIGIOUS IN THE POETRY OF SERGEI ALYMOV....515

Kirillova E.O.
EROTIC MYTH OF FLAME SPRING OF FAR EASTERN EMIGRANT POET SERGEI ALYMOV 521

Kuznetsova N.V.
THE CONCEPT OF "REPENTANCE" IN THE RUSSIAN AND WESTERN MAP OF THE WORLD....526

Liu Xin
V. PELEVIN'S NOVEL "THE LIFE OF INSECTS" IN CHINESE LITERARY STUDIES....530

Liu Enshuai
FEATURES OF FUNCTIONING OF THE METATEXT OPERATOR "ROUGHLY SPEAKING"....531

Mao Yuyan, Dedova O.V.
LEXICAL WAYS OF NAMING A PERSONAL COMPUTER IN MODERN RUSSIAN....534

Astashchenko E.V.
THE PROBLEM OF IRREALISM AND NEO-RETROSPECTIVE STYLES IN THE CRITICAL AND ARTISTIC PROSE OF RUSSIAN MODERNISM 537

Bobrova T.O., Kuznetsova E.N.
COGNITIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT "WIND" IN ENGLISH CONCEPTUAL METAPHORS RELATED TO THE SEMANTIC FIELD "METEOROLOGY" 540

Ankin D.V., Khalina N.V., Savina V.V., Marinicheva A.V., Pivkina N.N.
U-SEMANTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FOCUS OF SCRAMBLING 542

Feshchenko D.S.
SYNTACTIC COMPLICATION CONSTRUCTIONS IN VARLAM SHALAMOV'S PROSE (BASED ON 'THE LEFT BANK OF THE RIVER' STORIES) 545

Khalilov M.Sh.
PRESENT TENSE FORMATION IN THE INHOKWARI DIALECT OF KHWARSHI 547

Zhu Yan
PERECEPTION OF THE NOVEL "EUGENE ONEGIN" 549

Yurina I.A.
LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC PROPERTIES OF VIRAL ADVERTISING 552

Gasanova M.A., Murtazalieva N.I.
ETHNOSPECIFIC VOCABULARY IN RUSSIAN-LANGUAGE ISLAMIC DISCOURSE....554

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
COMIC SITUATIONS AS A COMPOSITIONAL DEVICE IN FAMILY AND HOUSEHOLD EVERYDAY HUMOROUS FAIRY TALES OF DARGIN FOLKLORE 556

Devyatiyarov D.V.
DYNAMIC RESEARCH OF THE "ILLEGITIMATE POWER" NETWORK CONCEPT (BASED ON THE ENGLISH YOUTUBE COMMENTS) 559

Kerimova D.F.
NARRATION DRAMATISM AS A COMPONENT OF THE EFFECTIVENESS OF JOURNALISTIC TEXT (ON THE MATERIAL OF THE PRESS OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN)....562

Melnik N.V., Artemova K.A.
SOCIAL NETWORKS AS AN INDICATOR OF THE EFFECTIVENESS OF SPEECH STRATEGIES AND TACTICS OF OPPOSITION PARTY LEADERS (A CASE STUDY OF V.V. ZHIRINOVSKY'S STANCE ON PENSION REFORM) 564

Bayramukova S.K.
THE DEFINING ROLE OF FOLKLORE IN H. APPAEV'S NOVEL "BLACK CHEST" 566

Bayramukova S.K.
NATIONAL ORIGINS OF THE NOVEL IN THE NORTH CAUCASUS LITERATURE....568

Streneva N.V., Strizhkova O.V.
SOME STRATEGIES OF PLACING PUNCTUATION MARKS IN GRAFFITI-TEXTS 570

Zadorozhnaia Yu.V.
COMBINATORIAL POTENTIAL OF SPEECH ACTS IN THE REALIZATION OF THE AIDA MODEL IN ENGLISH COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS 572

Postoenko I.A., Grigorieva S.Yu.
COMPARISON OF THE PROCESS OF BORROWING ENGLISH WORDS INTO RUSSIAN AND CHINESE....574

Zhang Li
THE LYRICISM OF NARRATIVE PERSPECTIVE IN YU. KAZAKOV'S PROSE....577

Batasheva M.Kh.
GRAMMATICAL FORMS OF THE CONCEPT DIKA (GOOD) IN CHECHEN LINGUISTIC CULTURE 579

Belenkevich E.V.
LEXICO-SEMANTIC FIELD "FAMILY": SYNONYMIC SERIES IN DIALECT DISCOURSE 581

Diehl A.V.
LINGUOCULTURAL ASPECT OF NOMINATION OF EMOTIONS IN THE POEM "TO A YOUTHFUL FRIEND" BY GEORGE GORDON BYRON....585

Evenko E.V., Morozova O.N.
SOUND SYMBOLISM AND SYMBOLIC SOUND METAPHOR....587

Ivina M.K.
KING ALFRED'S LITERARY ACTIVITY AS A STAGE IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY IN EARLY MEDIEVAL ENGLAND 590

Krivosheeva E.I., Maiboroda N.A.
IMPLICITY IN LITERARY WORKS OF JAPANESE WRITERS AND ITS TRANSFER INTO RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE NOVEL "THE SNOW COUNTRY" BY K. YASUNARI) 594

Krisalnaya Yu.V.
COGNITIVE MODIFICATIONS OF RELIGIOUS CONCEPTS: BIBLICAL PERSONAL NAMES IN MODERN BRANDING (BASED ON ENGLISH MEDIA) 596

Shor G.A., Protazanova P.S.
THE USE OF ENGLISH AND LATIN AS THE MAIN LANGUAGES IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL NAVIGATION ELEMENTS AND THE DESIGNATION OF BOTANICAL NAMES IN RUSSIAN PARKS FOR VARIOUS PURPOSES....601

Soshnikov A.O.
STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF LITERARY WORKS BY H.P. LOVECRAFT (BASED ON THE NOVELLA "AT THE MOUNTAINS OF MADNESS") 603

Khalina N.V., Anikin D.V., Savina V.V., Marinicheva A.V., Pivkina N.N.
THE RUSSIAN WORLD IN THE RUSSIAN NOVEL OF THE XXI CENTURY FROM THE POINT OF COGNITIVE STYLISTICS 607

Cao Chunmei
CONSIDERATION OF THE ECONOMY OF AN INTERNET CELEBRITY IN THE CHINESE MEDIA MARKET....611

Chen Kangyu
FUNCTIONS OF REPETITION IN A.P. CHEKHOV'S DRAMATURGY 613

Kokova A.V.
FORMATION OF GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE IN DIACHRONICAL ASPECT....616

Gasanova S.N., Ispagieva S.I.
"VIEW" AS A COMPONENT OF NON-VERBAL COMMUNICATION (ON THE MATERIAL OF IDIOMS IN AVAR AND ARABIC)....618

Galiahmetova M.Kh., Umakhanova U.S.
IDEOLOGICAL AND THEMATIC CONTENT OF THE PHILOSOPHICAL LYRICS OF GAMZAT TSADASA620

Mutaeva S.I., Alibekova D.M., Rabadanova S.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL ANTONYMY OF THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES 622

Mutaeva S.I., Ibragimova L.I., Dibirova A.M.
STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ANTONYMIC COMPONENTS IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES 624

Sagiryants E.S.
ON THE QUESTION OF THE AUTHOR'S MODALITY OF THE COMMUNICATIVE PROCESS....626

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